

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Carolina Filipa Enes de Sousa

Lisboa, maio 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Carolina Filipa Enes de Sousa

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob
a orientação da Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis

Lisboa, maio 2012

Agradecimentos

Agradeço antes de mais à minha orientadora, Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis, uma pessoa que admiro muito pelo seu sentido de justiça, de honestidade, de humildade e de retidão. Com as suas palavras de força, de simpatia e de profissionalismo auxiliou-me sempre que necessário na execução deste relatório.

Agradeço à Diana Costa Vaz, minha colega de turma e grande amiga. Foi uma das pessoas que mais paciência demonstrou comigo ao longo deste percurso académico.

Agradeço à Natália Condado, uma amiga de longa data e minha segunda mãe. Esteve presente em muitos dos momentos da minha vida, apesar da distância geográfica, e neste momento, em particular, foi uma constante fonte de apoio.

Agradeço à Dra. Verena Menezes Santos, uma das minhas maiores referências como pessoa, todos os seus preciosos e inesquecíveis conselhos. Com eles obtive as melhores aprendizagens sobre a vida e transportá-los-ei, com certeza, para os meus futuros alunos.

Agradeço à minha amiga Eduarda Silva Melo toda a ajuda disponibilizada, os importantes conselhos sobre esta profissão e os momentos tranquilos e reconfortantes a conversar sobre variados temas. Muito obrigada!

Finalmente, agradeço aos meus pais, as pessoas mais importantes da minha vida, o seu apoio incondicional, pois sem ele, com certeza, as páginas que se seguem não existiriam.

Índice Geral

Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	xi
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	2
2. Descrição da estrutura do Relatório do Estágio Profissional	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3
4. Identificação do grupo de Estágio	4
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência do Estágio Profissional	6
7. Cronograma	8
CAPÍTULO 1 – Relatos Diários	11
Descrição do capítulo	12
1.1. 1. ^a Secção – Bibe Encarnado A	12
1.1.1. Caracterização da turma	12
1.1.2. Caracterização do espaço	13
1.1.3. Rotinas	14
1.1.4. Relatos Diários	16
1.2. 2. ^a Secção – Bibe Azul A	33
1.2.1. Caracterização da turma	34
1.2.2. Caracterização do espaço	34
1.2.3. Rotinas	35
1.2.4. Relatos diários	37
1.3. 3. ^a Secção – Bibe Amarelo A	56
1.3.1. Caracterização da turma	57
1.3.2. Caracterização do espaço	57

1.3.3. Rotinas	58
1.3.4. Relatos diários	60
1.4. Estágio Intensivo – 28 de fevereiro a 4 de março de 2011	75
1.5. 4. ^a Secção – Bibe Verde A.....	77
1.5.1. Caracterização da turma	77
1.5.2. Caracterização do espaço	78
1.5.3. Rotinas	78
1.5.4. Relatos diários	80
1.6. 5. ^a Secção – Bibe Castanho B	92
1.6.1. Caracterização da turma	92
1.6.2. Caracterização do espaço	93
1.6.3. Rotinas	94
1.6.4. Relatos diários	96
1.7. 6. ^a Secção – Bibe Verde A.....	111
1.7.1. Caracterização da turma	111
1.7.2. Rotinas	111
1.7.3. Relatos diários	113
1.8. 7. ^a Secção – 4. ^o ano A	127
1.8.1. Caracterização da turma	128
1.8.2. Caracterização do espaço	128
1.8.3. Rotinas	129
1.8.4. Relatos diários	131
CAPÍTULO 2 - Planificações	149
2.1. Descrição do capítulo.....	150
2.2. Fundamentação teórica	150
2.3. Planificações fundamentadas.....	154
2.3.1. Pré-Escolar	154

2.3.2. Planificação da aula programada no 1.º Ciclo	160
2.3.3. Planificação da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional (PPACP).....	167
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação	175
3.1. Fundamentação teórica	176
3.2. Dispositivos de avaliação do Pré-Escolar.....	182
3.3. Dispositivo de avaliação na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	183
3.3.1. Contextualização	183
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	183
3.3.3. Grelha de avaliação da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	187
3.3.4. Análise dos resultados.....	188
3.4. Dispositivo de avaliação na área de Domínio da Matemática.....	189
3.4.1. Contextualização	189
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	189
3.4.3. Grelha de Avaliação da área do Domínio da Matemática	192
3.4.4. Análise dos resultados.....	193
3.5. Dispositivo de avaliação da área do Conhecimento do Mundo	194
3.5.1. Contextualização	194
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	194
3.5.3. Grelha de avaliação da área do Conhecimento do Mundo	198
3.5.4. Análise dos resultados.....	199
3.6. Dispositivos de avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	200
3.7. Dispositivo de avaliação da área de Matemática	201
3.7.1. Contextualização	201
3.7.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	202
3.7.3. Grelha de avaliação da área de Matemática	205

3.7.4. Análise dos resultados.....	208
3.8. Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa	209
3.8.1. Contextualização	209
3.8.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	209
3.8.3. Grelha de avaliação da área de Língua Portuguesa	211
3.8.4. Análise dos resultados.....	212
3.9. Dispositivo de avaliação da área de Estudo do Meio	213
3.9.1. Contextualização	213
3.9.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	213
3.9.3. Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio	216
3.9.4. Análise dos resultados.....	217
Reflexão Final	221
Referências Bibliográficas.....	227

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tabela com a legenda do cronograma.....	8
Quadro 2 – Cronograma.....	9
Quadro 3 – Horário do Bibe Encarnado A	15
Quadro 4 – Horário do Bibe Azul A.....	36
Quadro 5 – Tabela de dupla entrada com Blocos Lógicos.....	40
Quadro 6 – Horário do Bibe Amarelo A.....	59
Quadro 7 – Horário do APPDA.....	76
Quadro 8 – Horário do Bibe Verde A.....	79
Quadro 9 – Horário do Bibe Castanho B.....	95
Quadro 10 – Horário do Bibe Verde A.....	112
Quadro 11 – Horário do 4.º ano A.....	130
Quadro 12 – Plano de modelo T de Aprendizagem.....	153
Quadro 13 – Plano de aula na área de Domínio da Matemática.....	154
Quadro 14 – Plano de aula na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	156
Quadro 15 – Plano de aula na área de Conhecimento do Mundo.....	158
Quadro 16 – Plano de aula na área de Língua Portuguesa.....	161
Quadro 17 – Plano de aula na área de Matemática.....	163
Quadro 18 – Plano de aula na área de Estudo do Meio.....	165
Quadro 19 – Plano de aula na área de Língua Portuguesa.....	170
Quadro 20 – Plano de aula na área de Estudo do Meio.....	171
Quadro 21 – Plano de aula na área de Matemática.....	172
Quadro 22 – Plano de aula na área de Jogo.....	173
Quadro 23 – Escala de cotação do Pré-Escolar.....	182
Quadro 24 – Cotações do dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	185

Quadro 25 – Grelha de avaliação da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	187
Quadro 26 – Cotações do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática.....	190
Quadro 27 – Grelha de avaliação da área do Domínio da Matemática.....	192
Quadro 28 – Cotações do dispositivo de avaliação do Conhecimento do Mundo.....	197
Quadro 29 – Grelha de avaliação da área do Conhecimento do Mundo.....	198
Quadro 30 – Escala de cotação do 1.º Ciclo.....	200
Quadro 31 – Cotações do dispositivo de avaliação de Matemática.....	203
(cont.) Quadro 31 – Cotações do dispositivo de avaliação de Matemática.....	204
Quadro 32 – Grelha de avaliação da área de Matemática.....	205
(cont.) Quadro 32 – Grelha de avaliação da área de Matemática.....	206
Quadro 33 – Cotações do dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa.....	210
Quadro 34 – Grelha de avaliação da área de Língua Portuguesa.....	211
Quadro 35 – Exemplar da tabela da proposta de trabalho de Estudo do Meio.....	214
Quadro 36 – Cotações do dispositivo de avaliação de Estudo do Meio.....	215
Quadro 37 – Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio.....	216

Índice de Figuras

Figura 1 – Construção “duas colunas”.....	16
Figura 2 – Construção “cadeirão”.....	16
Figura 3 – O jogo dos Blocos Lógicos	40
Figura 4 – Sala do 1.º ano B.....	93
Figura 5 – Sala do 1.º ano B.....	94
Figura 6 – Sala do 4.º ano A.....	129
Figura 7 – Sala do 4.º ano A.....	129
Figura 8 – Sala do 4.º ano A.....	129
Figura 9 – Construção da “lebre”.....	143
Figura 10 – Construção da “lebre”.....	143
Figura 11 – Construção da “tartaruga”.....	143
Figura 12 – Tangram do Coelho.....	164
Figura 13 – Proposta de trabalho da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	186
Figura 14 – Gráfico 1 de resultados da classificação obtida na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita.....	188
Figura 15 – Proposta de trabalho da área do Domínio da Matemática.....	191
Figura 16 – Gráfico 2 de resultados da classificação obtida na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	193
Figura 17 – Origami da cabeça de coelho.....	195
Figura 18 – Gráfico 3 de resultados da classificação obtida na área do Conhecimento do Mundo.....	199
Figura 19 – Gráfico 4 de resultados da classificação obtida na área de Matemática.....	208
Figura 20 – Gráfico 5 de resultados da classificação obtida na área de Língua Portuguesa.....	212
Figura 21 – Gráfico 6 de resultados da classificação obtida na área de Estudo do Meio.....	217

Introdução

1. Identificação do local de estágio

O estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo teve início no dia 12 de outubro de 2010, alcançando o seu final a 27 de janeiro de 2012, e foi realizado no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais, às segundas, terças e sextas-feiras de cada semana, durante o período de aulas das 9 às 13 horas.

A escolha deste local prendeu-se com razões motivadoras de natureza estrutural - edifício arquitetónico amplo e luminoso, ao contrário do que acontece nos restantes Jardins-Escolas João de Deus, de Lisboa.

2. Descrição da estrutura do Relatório do Estágio Profissional

Este trabalho é composto por três capítulos. Na introdução irão ser desenvolvidos e fundamentados os seguintes aspetos: a importância do relatório de estágio, a identificação do grupo de trabalho, a metodologia utilizada e a pertinência do estágio profissional.

Após a introdução, no primeiro capítulo estarão os relatos construídos de uma forma objetiva e concisa, os acontecimentos vivenciados, por mim, durante o estágio, assim como a fundamentação das respetivas reflexões.

No capítulo seguinte vão estar presentes dez planificações utilizadas ao longo do mestrado e as suas fundamentações.

No terceiro capítulo, será desenvolvido e fundamentado o conceito de avaliação e apresentados, subsequentemente, seis dispositivos de avaliação, três do Pré-Escolar e três do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

E por último, encontrar-se-á as reflexões obtidas, a partir deste trabalho.

Terminamos com a apresentação das referências bibliográficas.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

O Relatório de Estágio Profissional dos alunos da Escola Superior de Educação João de Deus foi uma solicitação da mesma, constituindo o término de um mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, escolhido com especial gosto, pela sua pertinência, no fim da Licenciatura.

Assim, para que pudéssemos elaborá-lo eficientemente, além de utilizar os métodos que irão ser também relatados a seguir na introdução e que facilitaram em muito esta tarefa, tivemos de trabalhar em pares e observar criteriosamente as várias aulas das professoras cooperantes no jardim-escola. Os vários momentos de avaliação foram importantes, na medida que nos permitiu chegar às nossas conclusões, discutidas ou não com os pares de estágio ou Orientadores, para posteriormente serem registadas como dados observados. Segundo Trindade (2002) “a redação de um relatório subsequente a uma atividade de investigação laboratorial é a parte integrante dessa mesma atividade, sendo condicionada, por isso, pelo tipo de investigação laboratorial a realizar.” (p. 74).

Por conseguinte, este extenso trabalho permitiu-me adquirir mais e melhores competências, tanto no domínio da comunicação escrita e oral na forma como me apropriei do vocabulário, tornando-o mais rico, ganhando uma maior fluidez na escrita que, por sua vez, se repercutiu no meu discurso oral com as crianças, mas principalmente com as professoras cooperantes, com as quais, inicialmente, revelei algumas dificuldades neste domínio. Deste modo, consegui satisfazer as minhas dúvidas sempre que necessário, e aceitar os meus erros e falhas cometidos durante as aulas. Como esclarece Mesquita-Pires (2007) um professor/educador cooperante “deve ser «um mediador» entre o «conhecimento teórico e o conhecimento prático», e um garante de confiança que ajuda «a reconhecer dificuldades» e «valoriza potencialidades» (...).” (p. 197).

Resumindo, toda esta envolvimento ao longo do estágio foi o ponto de partida para uma assimilação mais eficaz das aprendizagens adquiridas, que no futuro serão, sem dúvida, proveitosas.

4. Identificação do grupo de Estágio

O grupo de estágio era constituído pelas colegas Ana Rita Filipe, Marisa Ribeiro e por mim.

Uma das especificidades deste estágio foi o trabalho em equipa e, assim sendo, a possibilidade de as conhecer melhor como pessoas e como colegas de trabalho, pois tínhamos frequentado turmas diferentes nos dois primeiros anos da Licenciatura.

5. Metodologia utilizada

Para uma recolha de dados mais eficaz, foram utilizadas duas metodologias: a observação, nomeadamente a observação participante, que me permitiu interagir de um modo intrínseco com a comunidade escolar onde estava inserida, e a análise documental que efetuei, *à posteriori*, e que se encontra presente nos capítulos seguintes.

Relativamente à observação e, antes de começar a explicar em concreto a que foi posta em prática no estágio durante as aulas em interação com os alunos, Sousa (2005) define-a, como “um acontecimento natural da vida quotidiana. Faz parte da psicologia da perceção e refere-se a quase toda a atividade humana e animal, sucedendo naturalmente, como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo.”

Quanto à descrição da Observação Participante e, segundo Correia (2009), esta:

é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver compreensão dos factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. (p. 31)

Porém, existem duas formas díspares de se efetuar a observação neste tipo de participação do observador. Tal como afirma Mann (1970) citado por Sousa (2005), quando apresenta que existem “duas formas de observação

participante: Natural, em que o observador pertence à mesma comunidade do grupo que investiga (por exemplo, é professor da escola onde efetua o estudo); Artificial, em que o observador se integra num grupo com a finalidade de obter informações.” (p. 113). Portanto, neste contexto é difícil, de certa forma, integrarmo-nos apenas numa destas formas de observação, devido ao estatuto de alunos-estagiários.

Resumindo, Bordan e Taylor (1975), citados por Correia (2009), definem esta metodologia “como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.” (p. 31).

A outra metodologia aplicada e fundamental para este relatório foi a Análise Documental. Chaumier (1974), citado por Sousa (2005), descreve este método como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior; a sua consulta ou referenciação.” (p. 262). Ainda Sousa (2005), menciona que a Análise Documental:

tem por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência. Permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc. (p. 262)

A partir desta citação, é fácil compreender como foi elaborado todo este trabalho. Ou seja, primeiro foi realizado um pré-registo das observações e depois uma seleção, a meu ver bem conseguida, do material primário. Foi desta forma que, com sucesso, foram alcançadas as situações consideradas fulcrais, para posteriormente ser possível criar juízos de valor e fundamentar as minhas opiniões.

Para melhor perceção deste conceito organizacional de trabalho, Lakatos e Marconi (1995), citados por Sousa (2005), afirmam que a análise de um documento pode ser composta por vários objetivos:

- 1- escolher o mais importante do texto;
- 2- reconhecer a sua organização e estrutura;
- 3- interpretar ideias e conceitos;

- 4- procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão;
- 5- separar os conceitos importantes dos secundários e acessórios;
- 6- distinguir os factos das hipóteses e dos problemas;
- 7- encontrar as ideias principais e as direcções secundárias;
- 8- perceber como as ideias se relacionam;
- 9- identificar as conclusões e as bases que as sustentam. (p. 262)

Em jeito de conclusão, foram estes dois métodos, apesar de terem sido impostos, os influenciadores e os promotores da consecução de uma tarefa que, acabou por se tornar facilitadora.

6. Pertinência do Estágio Profissional

Ao longo de três semestres de estágio profissional decorridos no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais, vivi inúmeras experiências que irão ficar gravadas, indelevelmente, na minha memória. No entanto, antes de refletir a pertinência deste estágio, considero necessário afirmar, com toda a minha sinceridade que, apesar de ter tido a excelente oportunidade de estagiar neste jardim-escola, como noutros, em tempos anteriores ao Mestrado, não vivenciei só momentos marcados pela positividade e pelo deslumbramento. Em várias ocasiões deste estágio senti, após algumas aulas, a angústia da interrogação sobre o meu propósito como docente. Esta aparente dificuldade, deveu-se, provavelmente, ao facto de não conseguir compreender em determinadas alturas as melhores estratégias para colocar em prática nas aulas observadas e programadas por falta, quem sabe, de maior conhecimento e de experiência pedagógicas. Mesquita-Pires (2007) defende que a maior dificuldade dos estagiários:

(...) situa-se na articulação entre a teoria e a prática. Essa dificuldade relaciona-se com o conhecimento pedagógico, já que «os alunos sentem um pouco de dificuldade em expor a teoria na prática». Esta representação evidencia uma concepção de prática pedagógica como uma aplicação de conhecimentos teóricos, evidenciando a necessidade dos educadores-estagiários serem conhecedores dos saberes disciplinares que lhes permitam «expor os conteúdos às crianças» e «fazer com que elas os compreendam». (p. 190)

Por outro lado, foram os dias em que estava em contacto com os obstáculos que descobri o meu verdadeiro potencial feito, em parte, de muita

coragem. Se não fossem as atividades e as aulas mal sucedidas, o comportamento, por vezes, menos correto, de alguns alunos e o meu empenho em fazer das fraquezas forças, não teria chegado à conclusão do grau de importância deste estágio profissional. No ciclo de aprendizagens que me encontro, este percurso de vários meses num jardim-escola foi essencial para assimilar que, sem este tipo de formação, a teoria dissimula a prática. Segundo cita Trindade (2002), o momento de estágio define-se como:

um espaço de formação privilegiado, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção. É o potencial pedagógico do estágio, o desafio que constitui quer para professores quer para alunos, as perturbações que introduz na gestão dos mecanismos habituais de gestão dos mecanismos habituais de gestão do processo de ensino-aprendizagem que importa reconhecer. (p. 67)

Ainda, e de acordo com outro autor, Schwartz (1989), citado por Amiguiinho (1992) a formação, que está inteiramente relacionada com o estágio, “constitui-se, nas últimas décadas, como a solução quase miraculosa sempre que qualquer problema se coloca, seja qual for o domínio da actividade social (...) a formação é a resposta para tudo e da qual tudo separa.” (p. 23).

Contudo, e não tirando, de modo algum, o mérito ao estágio, este traduz apenas uma parte da aprendizagem que se complementou com os registos cuidadosos das observações efetuadas e das aulas, que facultaram a obtenção de mais saberes. O estágio não é a garantia absoluta do potencial pedagógico, este só garante uma aprendizagem completa e segura, quando há uma ligação entre a formação, a intervenção e a investigação (Trindade, 2002).

Concluindo, todo este caminho serviu para perspetivar o rumo certo a seguir nesta carreira que escolhi e que me espera e, perceber com maior nitidez, que foi importante segui-lo até ao fim para poder entender que, nada se faz na vida sem esforço e dedicação, mesmo quando os obstáculos nos parecem intransponíveis.

7. Cronograma

No quadro abaixo estará uma legenda que permitirá compreender a organização do cronograma.

Quadro 1 – Tabela com a legenda do cronograma

Ano 2010	Aula observada – AO	Prova Prática – PPACP	Bibe Amarelo	Bibe Castanho
Ano 2011	Aula programada – AP	Reuniões na ESE – RPP	Bibe Encarnado	Bibe Verde
Ano 2012	Aula surpresa – AS	Estágio Intensivo – EI	Bibe Azul	4.º ano

No cronograma (quadro 2) estão apresentadas, em cada um dos meses de Estágio Profissional I, II e III, as várias atividades realizadas em contexto de sala de aula nos vários momentos de avaliação que vão desde as aulas observadas e marcadas com as educadoras ou professoras cooperantes com a durabilidade de uma manhã de estágio onde exploramos as três áreas de estudo diferentes; a aula de uma hora, assistida pelas professoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica e programada com antecedência pelas mesmas; as aulas surpresa com cerca de vinte minutos cada e também assistidas por uma ou mais orientadora da já referida equipa; as reuniões de Prática Pedagógica onde foram esclarecidas algumas questões dos alunos sobre a prática e anunciadas oralmente as avaliações de cada um de nós; e finalmente a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP) com a duração de setenta e cinco minutos avaliando-se a nossa prestação em quatro áreas diferentes: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Jogo, com uma turma do 1.º Ciclo sorteada e, que à partida já conhecíamos.

Quadro 2 – Cronograma

	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO
1					AO	EI									RPP
2						EI									
3			AO			EI									
4											AO				
5															
6								AO	AO						
7					AO										
8							AO								
9		AO													
10													AS		
11											AS				
12		AO													
13			AO												
14											AO				
15		RPP												PPACP	
16															
17				RPP									AO		
18															
19															
20															
21						RPP			AO						
22	AO														
23								RPP					RPP		
24													AO		
25				AS											
26		AS													
27															
28					EI										
29					EI										
30					EI			AP							
31					EI										

CAPÍTULO 1 – Relatos Diários

Descrição do capítulo

Neste capítulo vão ser descritos os vários relatos diários efetuados em cada bibe durante o estágio no Jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo, bem como as suas inferências fundamentadas, sempre que entendi ser pertinente. Também farão parte deste capítulo, alguns aspetos essenciais, antes dos relatos de cada bibe, tais como a caracterização da turma, do espaço, os horários e a sua rotina para termos conhecimento de antemão das turmas vindouras e das suas atividades.

1.1. 1.ª Secção – Bibe Encarnado A

O meu primeiro momento de estágio foi no Bibe Encarnado A. Tive novamente a oportunidade de trabalhar com a educadora Maria Louzeiro e de superar as lacunas obtidas anteriormente cometidas na mesma sala – o espaço aberto onde entram e saem várias pessoas e turmas em simultâneo, e a necessidade de melhor projetar a voz, de modo a fazer-me ouvir.

1.1.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Encarnado A era constituída por vinte e nove crianças, catorze do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Todas as crianças tinham quatro anos de idade feitos, até 31 de dezembro de 2010.

Enquadravam-se num nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuíam, na sua grande maioria, formação superior. As crianças da turma eram de famílias estruturadas e preocupadas com a sua formação e a maior parte tinha irmãos. Todavia, existiam sete casos de famílias monoparentais, onde perpetuava uma notável vontade de contribuição na educação dos educandos.

Este grupo de crianças estava bem integrado na dinâmica do Jardim-

-Escola e demonstrava uma grande motivação pelas diversas aprendizagens.

1.1.2. Caracterização do espaço

O Bibe Encarnado, em qualquer Jardim-Escola João de Deus, encontra-se situado no salão, aspeto muito característico no método deste pedagogo. Contudo, são organizados de modos diferentes, devido às suas estruturas arquitetónicas.

O salão deste Jardim-Escola divide-se em três diferentes espaços. No primeiro, quem entra, encontra uma turma do Bibe Encarnado e os cabides para os casacos e malas das duas turmas deste Bibe. No segundo compartimento do salão, separado por pequenos biombos, estão os materiais audiovisuais (televisão e leitor de DVD), uma cozinha de brincar e várias estantes de arrumação do material lúdico-matemático. Por fim, no terceiro espaço do salão, também separado por biombos, está a outra turma do Bibe Encarnado. Dado que o salão é o espaço mais amplo do Jardim-Escola, servindo, também, de passagem para funcionárias, docentes e crianças, é possível encontrar algumas portas pertencentes a outras salas – a do Bibe Azul A e B, a do Bibe Castanho A e B, as casas de banho e o refeitório.

Especificando o espaço da turma do Bibe Encarnado A, podemos encontrar compridas janelas para o exterior onde entra grande parte da claridade. Existem quatro mesas octogonais com cadeiras de madeira pequenas e uma estante com gavetas coloridas para os materiais de cada aluno. Ao fundo desta divisão estão os armários de arrumação decorados, uma pequena mesa com um computador e uma porta para uma das turmas do 1º ano. Perto das janelas estão dispostos os ecopontos feitos pelas crianças, um baú com fantasias (“Cantinho da Fantasia”) e uma estante com material para a educadora.

Durante todo o período de estágio deste Mestrado foi possível observar, pelas várias vezes que passei, que o espaço manteve-se organizado sempre da mesma forma, alterando-se apenas a decoração das respetivas turmas.

1.1.3. Rotinas

Esta turma, como todas as seguintes, tinha as suas rotinas bem definidas. Assim, para que não se tornem repetitivas as próximas rotinas apresentarei agora algumas características fundamentais de cada uma, que se igualam quer seja no Pré-Escolar ou no 1.º Ciclo.

Esta turma, em específico, começava por estar na roda durante meia hora a cantar com as educadoras antes de ir para a sala. Mas a meio da manhã, como todas as turmas, era feito um intervalo para poderem lanchar, brincar e relaxar um pouco com os colegas.

Na hora do almoço, todas as crianças, dependendo da hora, iam sempre antes à casa de banho para fazerem a sua higiene pessoal, após a qual eram encaminhados pela educadora/professora para a cantina.

Após o almoço, as crianças voltavam para o recreio para descomprimirem mais um pouco. Se o clima não fosse o mais indicado para aproveitar o ar livre, havia sempre duas alternativas possíveis: ou iam para o salão ou para o ginásio visualizar um filme animado e/ou realizar jogos com as educadoras/professoras.

Na próxima página encontrar-se-á o horário semanal desta turma (quadro 3) com as atividades diárias planeadas, tendo sofrido algumas modificações pouco significantes. Esta educadora foi fiel às suas estagiárias e tentou conciliar as rotinas rígidas dos seus alunos, com as suas aprendizagens proporcionando, por isso, momentos únicos e pedagógicos. Uma particularidade interessante imposta pela educadora Maria, em todas as suas atividades, até no refeitório, era a preocupação de sentar as crianças por género de forma alternada.

Quadro 3 – Horário do Bibe Encarnado A

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h às 9h30m	canções de roda/acolhimento				
Das 9h30m às 10h00m	Domínio da Matemática (Dons de Fröebel)	Domínio da Matemática (contagem/material alternativo)	Domínio da Matemática (Geoplano/Tangram/Calculadores Multibásicos)	Domínio da Matemática (Cuisenaire)	Domínio da Matemática (Blocos Lógicos/ Diagramas/ Conjuntos/ Sequências)
Das 10h00m às 10h30m	descobrir o que se sabe	Formação Cívica	Grafismos	Formação Cívica	trabalhos de grupo
Das 10h30m às 11h00m	recreio	Educação-Física	recreio	partilha de Saberes	recreio
Das 11h00m às 11h30m	Conhecimento do Mundo	recreio	Conhecimento do Mundo	Educação-Física	Conhecimento do Mundo
Das 11h30m às 12h00m	jogo de roda/preparação para o almoço				
Das 12h00m à 12h30m	almoço				
Das 12h30m às 14h30m	recreio orientado e recreio livre				
Das 14h30m às 15h00m	Expressão Dramática	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressão Plástica (pintura, digitinta, carimbos)	atividades gráficas (ditados/desenhos de série)	descobertas dos pequenos cientistas
Das 15h00m às 15h30m	Área de Projeto	Expressão Plástica (desenho livre/ilustrações)	jogos de mesa e plasticina/modelagem		Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Das 15h30m às 16h00m	dobragens/entrelaçamentos/enfiamentos/harmónios	atividades nos cantinhos/ jogos de tapete	picotagem/contorno/rasgagem/ recorte/colagem	jogos tradicionais	Expressão Corporal
Das 16h00m às 16h25m	lenga-lengas/destrava línguas e adivinhas	Expressão Dramática/ Biblioteca	Educação Musical	rimas/poesias	reflexão semanal
Das 16h25m às 16h45m	lanche				
Das 16h45m às 17h00m	despedidas				

1.1.4. Relatos Diários

12 de outubro de 2010

Em virtude de ser o primeiro dia de estágio tivemos uma breve reunião com a Dr.^a Sandra Ramalinho para recordar alguns pormenores sobre o estágio, que tinham sido discutidos anteriormente na reunião com o Dr.^o António Ponces de Carvalho, para sermos informados da sala onde iríamos começar, conhecermos o local e os futuros colegas.

Para esta manhã, a educadora esteve a trabalhar com as crianças os *Dons de Fröebel* – 3.^o Dom. Fez a revisão das características da caixa com os alunos e explicou calmamente como manuseá-la. As duas construções que realizaram foram o “cadeirão” e as “duas colunas” (figura 1 e 2).

À medida que as iam construindo, a educadora contava algumas peripécias fictícias e engraçadas ocorridas com o seu avô e os seus primos. Ainda, aproveitou para trabalhar a adição com situações problemáticas simples utilizando palhinhas, e no final pediu para arrumarem o material nas caixas utilizando as regras já aprendidas.

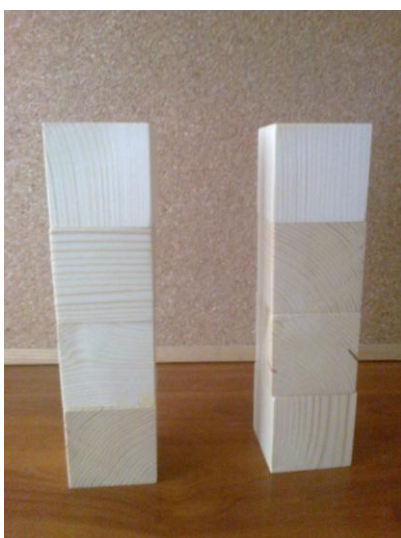


Figura 1 – Construção “duas colunas”



Figura 2 – Construção “cadeirão”

Inferências e fundamentação teórica

Antes de mais, é necessário referir que a receção de boas vindas aos estagiários do Mestrado foi uma excelente oportunidade de nos ambientarmos ao espaço, de conhecermos a diretora, de sabermos quem seriam os colegas que nos iriam acompanhar nesta nova jornada da nossa vida e, de esclarecimento de dúvidas acerca do estágio que estava prestes a reiniciar. É, portanto, crucial este tipo de apresentação no começo de qualquer prática, porque, segundo Formosinho (2009) a “prática pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.” (p. 98). Quanto à aula da educadora que observei neste primeiro dia obtive desde logo importantes e boas aprendizagens com a dinamização do material matemático, 3.º Dom de Fröebel, que anteriormente nunca tinha tido a oportunidade de visionar. Como afirma Caldeira (2009b) com este material “pretende-se que as crianças realizem construções que permitam actividades com variedade de raciocínios matemáticos.” (p. 255), algo que a educadora conseguiu com sucesso e com uma postura sempre muito alegre, motivadora e otimista com as crianças despertando continuamente a atenção destas. Como escreve Marujo, Neto e Perloiro (2009) “o optimismo contribui para o sucesso em qualquer profissão e caracteriza um profissional com sucesso.” (p. 39).

Para além das características gerais do material já defendidas, este também é bastante eficaz no desenvolvimento da motricidade fina das crianças ao manusearem os cubos.

15 de outubro de 2010

De manhã, depois das canções de roda, as crianças no salão, sentaram-se no tapete em semicírculo, para a educadora começar a aula na área de Domínio da Matemática. Foi pedido a alguns alunos para irem procurar um “tesouro” que se encontrava nas gavetas de arrumação das crianças - peça cor-de-rosa do *Cuisenaire* e foi explicado o valor da mesma. De seguida, a

educadora começou a retirar de sacos os materiais que tinha trazido para a aula – peças de roupa coloridas feitas em feltro.

Foi desenvolvido com estes materiais as cores, a contagem, o cálculo mental e as sequências. Ao longo da aula a educadora deparou-se com uma situação relativamente difícil com um aluno. Este não conseguia completar uma sequência de peças de roupa, mesmo com auxílio. Depois de algum tempo investido com a criança, repetindo várias vezes a sequência que já lá estava e o que era preciso fazer, esta finalmente realizou-a. No final da aula brincaram um pouco com as peças de roupa prendendo-as num fio com molas. No recreio da manhã, a educadora trabalhou a área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita contando uma história que tinha como lição de moral a amizade e o valor de dar e receber.

Inferências e fundamentação teórica

Foi positivo o modo com a educadora planeou a sua aula tendo também como objetivo, além do desenvolvimento de conteúdos matemáticos, o apelo à imaginação e curiosidade, já intrínseca nas crianças. Postic (1992) afirma que a “criança deve poder alimentar o seu imaginário e exprimi-lo. (...) Espantar-se, maravilhar-se, é espontâneo na criança.” (p. 23). Caldeira (2009b) também defende que a curiosidade pode ser um despertador de novos raciocínios “se (...) for desafiada no aluno, e o professor apresentar problemas adequados aos seus conhecimentos, ajudando-os com interpelações estimulantes (...)” (p. 104). Todavia, os principais influenciadores para uma eficiente aquisição de conteúdos matemáticos e para a exequibilidade da planificação desta aula, não foram os suficientes para se conseguir prever a dificuldade de um aluno ao concretizar um exercício, suscitado por inúmeros fatores de desconhecimento, provável, da própria educadora, determinada a que aluno percebesse o trabalho que realizava. Marchesi (2008) refere que em situação de planificação de aulas, como ocorreu com esta:

(...) os professores consideram suficiente, para o bom desempenho da sua atividade, quando são capazes de projectar situações de aprendizagem bem-estruturadas e sequenciadas que facilitem aos alunos a ampliação dos seus conhecimentos. (...) Contudo, é necessário dizer que essa é uma competência insuficiente. É preciso

dar um passo a mais e incorporar, entre os objectivos prioritários do ensino, a necessidade de despertar o desejo do saber dos alunos e de fazer com que se envolvam na actividade de aprender. É um objectivo ainda mais difícil quando se constata que certo número de alunos praticamente não estão interessados no que é apresentado na sala de aula e estão ali por «imperativo legal» do que por vontade própria. (p. 60)

No que diz respeito à história escolhida para a segunda parte da manhã, a educadora seleccionou o espaço e os materiais apropriados para cativar a atenção dos alunos, e para transmitir subtil e satisfatoriamente os verdadeiros valores da amizade. O espaço exterior é um local privilegiado para bons momentos educativos como é referido nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação (ME), 1997) e ao associar-se a uma obtenção eficaz de valores, pode tornar-se ainda mais benéfico para o aluno. As OCEPE (ME, 1997) referem que “ao possibilitar a interacção com diferentes valores (...) a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro.” (p. 52).

Concluindo, esta manhã ajudou-me a reconhecer que para trabalhar com os alunos é essencial uma boa escolha de materiais, de espaço e uma atitude motivadora, mas acima de tudo uma sensibilidade maior para verificar se os alunos presentes estão inteiramente conectados com a nossa aula, apesar de, por vezes, ser difícil de atingir este nível.

18 de outubro de 2010

Nesta manhã, as educadoras deste bibe, no âmbito do projeto educativo, levaram as crianças aos correios com o auxílio dos estagiários. Visto que ficava perto do Jardim-Escola, não foi preciso a utilização de meios de transporte. Ao longo do percurso a educadora cantou algumas canções com os alunos e procurou mantê-los sempre animados. Nos correios, as crianças, uma a uma, depositaram uma carta com um desenho feito para os pais no depósito de correio normal. Quando chegaram de novo ao Jardim-Escola foram para o recreio correr e descansar, até chegar a hora do almoço.

Inferências e fundamentação teórica

Para as crianças é sempre motivo de júbilo e de liberdade quando encontram uma oportunidade, seja com que pretexto for, de sair da escola em passeio. Ou seja, nestes momentos o aluno, tal como menciona Mouro (1987), citado por Almeida (1998), “(...) longe das quatro paredes da sala de aula, num outro ambiente, tende a tornar-se igual a si próprio.” (p. 55). E para o educador é considerado como uma saída do seu espaço comum de trabalho que se distingue num vivenciar diferente do dia-a-dia em que podem contatar genuinamente com a sua turma. O mesmo autor afirma que “o professor pode, durante a visita, ser mais observador dos comportamentos dos alunos, esbatendo-se qualquer indício de directividade na dinâmica do grupo. Portanto, as visitas de estudo, como defende Trindade (2002), “constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos.” (p. 30).

É também considerado de muito valor no campo da educação haver uma ligação permanente entre os pais/encarregados de educação e a escola, por isso é vantajoso proporcionar várias formas de fazer esta ligação tão proveitosa para as crianças como para os seus educadores. Esta ideia por parte das educadoras deste bibe foi um bom exemplo. Como diz Reis (2008), “os pais consideram ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem. Sentem que é uma obrigação natural estarem informados e participarem nas actividades que a escola promove.” (p. 69).

Este dia, foi igualmente proveitoso para os estagiários destes bibes, porque puderam com mais incidência auxiliar e intervir com as crianças.

19 de outubro de 2010

A educadora, neste dia, começou por explorar o material *Cuisenaire* com os alunos, mais especificamente a peça amarela. Pediu a uma criança para encontrar a peça dizendo quantos passos teria que dar até a encontrar, promovendo uma sequência com duas peças de *Cuisenaire* – a rosa e a verde clara. Para completar esta sequência solicitou à mesma criança que

apresentou dificuldades em elaborar a sequência do dia 15 de outubro, para a efetuar o que, para espanto da educadora, foi conseguido e sem perder muito tempo.

Inferências e fundamentação teórica

Na matemática é necessário desenvolver a lateralidade, pois sem este progresso por parte da educadora as crianças apresentarão no futuro grandes dificuldades em se orientar. Com base nas OCEPE (ME, 1997), “a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior.” (p. 58).

Na utilização do material *Cuisenaire*, a educadora aproveitou para trabalhar as sequências, sendo esta uma boa ideia, visto que o material se difere nas cores e nos tamanhos. Serrazina (1990), citada por Caldeira (2009b), diz que “investigações têm constatado que os estudantes que utilizam materiais manipulativos na construção de conceitos têm melhores resultados, que os que não fizeram, pois os alunos são indivíduos ativos que constroem, modificam e integram ideias (...).” (p. 127).

Ainda nesta manhã foi comprovado que o aluno a quem a educadora tinha pedido para realizar uma sequência e que aparentava não saber, de facto não apresentava dificuldades em realizá-las.

22 de outubro de 2010

Este dia foi marcante para mim, por ser a primeira manhã de aulas. Como combinado anteriormente com a educadora, trabalhei a área de Conhecimento do Mundo, falando sobre a higiene – higiene pessoal e oral. Para que aula decorresse da melhor forma transmiti, previamente, algumas normas de bom comportamento. Para introduzir a aula de forma apelativa fiz a apresentação de uma boneca chamada Carlota. Esta serviu de moderador durante toda a aula e motivo de constante participação dos alunos e também

causador de alguns momentos de silêncio. No final desta aula simulei com os alunos, como estratégia de retorno à calma, os gestos semelhantes aos que efetuámos na nossa higiene pessoal.

Na área de Iniciação à Matemática, expus aos alunos, como fator surpresa, alguns materiais alternativos (pastas de dentes, escovas de dentes, champô, escovas para o cabelo, sabonetes e rolos de papel higiénico) de forma a explorar determinados conteúdos matemáticos como a contagem, o cálculo mental e as sequências. Durante a aula surgiu uma situação análoga a uma já observada mas com outra criança na realização de uma sequência.

Na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi lido e explorado com as crianças um livro de Luísa Ducla Soares, “Se os Bichos se Vestissem como Gente”.

Inferências e fundamentação teórica

O primeiro aspeto a salientar foi a permissão da minha parte pela existência de momentos de silêncio, causados por uma imaturidade alheia à concretização de aulas, que poderiam ter sido utilizados para questionar os alunos sobre o que estava a suceder ou aproveitados para desenvolver mais o tema com questões pertinentes. É imprescindível a participação dos alunos em qualquer momento da aula, pois são eles os nossos principais alvos de ensino. Como afirma Sanches (2001) “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem (...). Os alunos não podem continuar a ser receptores passivos, eles têm de interagir. É preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.” (p. 45).

A segunda situação menos positiva foi a apresentação do livro “Se os Bichos se Vestissem como Gente”. Como este continha imagens engraçadas e alusivas a um texto muito criativo, devia tê-lo apresentado em meios audiovisuais como o retroprojektor ou o *datashow*, por forma a estimular as crianças e melhor explorar com elas, o que observavam e ouviam. Segundo Ferreira (1995) os meios audiovisuais:

são o conjunto de aparelhos e/ou documentos que facilitam a aprendizagem através da estimulação dos sentidos. É sabido que os sentidos têm uma grande importância na aprendizagem, já que se

determinou que aprendemos com as percentagens (valores médios): 10% do que lemos; 20% do que ouvimos; 30% do que vemos; 50% do que vemos e ouvimos; 80% do que dizemos; 90% do que dizemos ao realizar uma tarefa. (p. 17)

Como nem tudo correu menos bem, mesmo para uma primeira manhã de aulas, procedi de forma mais feliz noutros momentos, como por exemplo, na aula de Domínio da Matemática ao explorar os conteúdos planeados com os materiais adequados e relacionados com a área anterior. Caldeira (2009b) cita:

o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem. Esta é o meio de tornar possível novas maneiras de ser e fazer, resultando de um objectivo e de um processo, que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente natural e social.” (p. 15)

Apesar das fragilidades apresentadas no decorrer desta manhã, tenho consciência que estou no início de um percurso longo e que irão, certamente, surgir melhorias consideráveis.

25 de outubro de 2010

Neste dia, as aulas foram ministradas pela minha colega Marisa. Na primeira área como conteúdo foi dado o paladar, levando para o efeito uma língua gigante para as crianças assinalarem com marcas as diferentes zonas da língua que distinguem o sabor do doce, do salgado, do amargo e do ácido. Para concluir a área de Conhecimento do Mundo, foi possibilitado às crianças a experimentação de alimentos diferentes.

Na área seguinte, a referida colega levou algumas frutas e algarismos móveis para realizar cálculos concretos e abstratos. Após o intervalo realizou um jogo com as crianças.

Na última área, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a minha colega levou um livro com personagens móveis elaborado por ela e ia pedindo às crianças que as colocassem na página do livro.

Inferências e fundamentação teórica

Apesar do nervosismo, por ser também a sua primeira manhã de aulas, a colega Marisa foi pertinente nas suas explicações e na escolha do material para a primeira área. Exibiu, às crianças, a representação de uma língua em ponto grande e pediu a participação dos alunos para destacar, na mesma, os vários sabores que a língua consegue distinguir. No final, deu a provar variados alimentos que ajudaram as crianças a comprovar o que fora apresentado. É muito importante o educador/professor deixar os seus alunos tocarem, sentirem ou experimentarem, para que desta forma consigam interiorizar melhor os novos conhecimentos. Williams, Rockwell e Sherwood (1995) referem que “as crianças deverão ter oportunidades de manipular, explorar, iniciar e escolher.” (p. 31).

Quanto ao jogo, uma atividade que as crianças sempre anseiam realizar, a Marisa, infelizmente, não explicou as regras numa zona adequada para que todas as crianças ouvissem, causando alguma confusão na sua concretização. Reforçando, assim, a utilidade do jogo, Neto (1997) cita que “em situações não formais, entende-se por jogo o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (...)” (p. 21). Por isso, é essencial considerarmos este aspeto, escolha do espaço de explicação do jogo e experimentação, o ponto primário para a viabilidade de uma atividade lúdica.

Na última área, foi pena a colega não ter usufruído mais e melhor do seu material. Podia ter estimulado mais o raciocínio e o pensamento das crianças com adivinhas e perguntas sobre as personagens e a história.

26 de outubro de 2010

Nesta manhã, a educadora começou na área de Domínio da Matemática com os Blocos Lógicos revendo os seguintes conteúdos, no chão, com alguns exercícios: o conjunto universal, a noção de fronteira, de interior e exterior do conjunto. A determinada altura as crianças começaram a desconcentrar-se da aula, obrigando a educadora a fazer um jogo, que consistia no movimento para a frente ou para trás dos alunos enquanto ela levantava peças de espessuras

diferentes – peça espessura fina um passo para a frente, peça espessura grossa um passo para trás. A manhã terminou com a aula de Educação-Física.

Inferências e fundamentação teórica

É sempre fascinante assistir às aulas desta educadora pela sua postura com os alunos. Transmite meiguice, serenidade e disciplina ao mesmo tempo. Stoll (1991), citado por Morgado (2004) afirma que a positividade numa sala de aula propícia um bom relacionamento entre os intervenientes, ou seja:

observam-se padrões elevados de comunicação entre os alunos e entre os alunos e professores; constata-se que os professores recorrem predominantemente a elogios e reforços subvalorizando o recurso a críticas e punições; os professores constroem e exprimem atitudes e expectativas positivas para com os alunos, evidenciando interesse por eles enquanto pessoas e não exclusivamente como alunos. (p. 98)

Além disso, apreciei o modo como explorou a teoria de conjuntos com a turma utilizando os Blocos Lógicos. Para Simons (2007), citado por Caldeira (2009b) “os blocos lógicos «são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento».” (p. 365). Tornando-se ainda mais pedagógico e crucial o saber conjugar um material de tal versatilidade com um conteúdo importante para o raciocínio lógico e para a concentração do aluno.

A estratégia tomada como decisiva para a educadora como ponto de partida para a captação da atenção dos alunos já distraídos, não foi inovadora, mas imprescindível para aquele momento.

Relativamente à importância da Educação-Física no Pré-Escolar, Pereira (2007) afirma que esta atividade é:

(...) como uma das actividades com maior relevância para o desenvolvimento integral da criança, porque promove o seu desenvolvimento e lhe proporciona enriquecedoras situações motrizes, potenciando a aquisição de valores educativos que contribuirão para um projecto de vida com saúde e socialmente saudável. (p. 63)

Dada essa utilidade no desenvolvimento psico-motor dos alunos, os Jardins-Escolas da Associação João de Deus dão igual relevância a esta disciplina.

29 de outubro de 2010

A minha colega Rita iniciou a aula com a área do Conhecimento do Mundo, tendo como tema o dia das bruxas. Para desenvolvê-lo junto das crianças levou algumas imagens em *Powerpoint* (imagens de uma abóbora com uma cara recortada na casca, de máscaras típicas deste dia e de casas decoradas) e mostrou uma abóbora sem recheio com um desenho de uma cara assustadora recortada para os alunos tocarem e cheirarem.

Na área de Iniciação à Matemática levou uns rebuçados coloridos feitos em papel eva para realizarem cálculos concretos, explorarem um pouco a teoria dos conjuntos e elaborarem duas sequências. Nesta altura as crianças começaram a ficar distraídas, o que levou a Rita a encontrar uma estratégia diferente para a sua aula. Pediu que os alunos que tivessem os rebuçados, já anteriormente distribuídos, da mesma cor se levantassem cada um de sua vez e fizessem cálculos mentais e contagens.

Na última área, a referida colega levou um livro feito por ela, acendeu uma vela na abóbora e contou uma história. À medida que a contava tirava alguns fantoches de um caldeirão.

Inferências e fundamentação teórica

Na área de Conhecimento do Mundo a colega Rita poderia ter explorado, um pouco mais, o tema do dia das bruxas. Embora, se trate de um conteúdo temático que não faz parte das tradições portuguesas, por todo o país, nas escolas, é já festejado com alguma pujança. Podia ter aproveitado, por exemplo, para desenvolver com os alunos os sentidos que as crianças estavam a usar para tocar na abóbora que, ia passando de mão em mão.

Para a área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Rita leu uma história muito engraçada, com uma vela dentro de uma abóbora, de um livro gigante com imagens muito bonitas e escrito à mão. Ao mesmo

tempo, de um pequeno caldeirão, ia tirando alguns fantoches que representavam as personagens. Segundo as OCEPE (ME, 2007) “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética e plástica.” (p. 70).

Infelizmente, durante a leitura, por vezes, a Rita cometeu algumas falhas, consideradas justificáveis, pelo facto de ter que segurar um grande livro virado para os alunos e ao mesmo tempo ter de manusear os fantoches.

2 de novembro de 2010

Neste dia a educadora chegou um pouco mais tarde por razões pessoais, tendo sido substituída pela professora de Expressão Plástica. Quando a educadora chegou as crianças estavam sentadas em círculo no chão da sala. Antes da aula de Educação-Física a educadora colocou perguntas às crianças sobre o que tinham feito no fim-de-semana prolongado.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, a educadora deu espaço para os alunos desenvolverem o seu discurso, o seu carácter social e poderem criar laços mais fortes uns com os outros, principalmente com ela. Como afirma Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é:

(...) através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. (...) As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela. (p. 27)

Foi uma manhã pouco produtiva em conteúdos programáticos, mas muito rica em pedagogia para os alunos pelo tempo de recreio possibilitado pela educadora e pela socialização criada.

5 de novembro de 2010

Neste dia, começou uma nova temporada de aulas observadas e quem a recomeçou foi a Rita. Na primeira área, Conhecimento do Mundo, ela explorou com os alunos os primeiros socorros. Levou uma caixa própria com os objetos específicos e, simulou algumas situações de ferimentos para que estas mesmas resolvessem.

Na área seguinte, Iniciação à Matemática, a Rita introduziu uma nova aprendizagem com cálculos mentais, o sinal de subtração (sinal de menos) utilizando materiais alternativos (pensos).

Na segunda parte desta manhã, a minha colega apresentou-se mais animada e, realizou um jogo semelhante ao da memória com imagens relacionadas com os primeiros socorros.

Na última área, a Rita leu uma história e adotou por uma estratégia que permitia captar a atenção das crianças, a procura no chão de uma imagem, entre muitas, referente à página do livro.

Inferências e fundamentação teórica

O aspeto menos positivo foi a atitude negativista que a minha colega demonstrou ao longo da manhã até ao intervalo, influenciando, assim, a desmotivação por parte dos alunos. Se o professor está desmotivado com o que realiza em sala de aula, esta atitude reflete-se no comportamento dos alunos. É necessário ocultarmos o nosso desprazer para conseguir, com eficácia, desenvolver nas crianças a curiosidade e o interesse nas aprendizagens a desenvolver. Ribeiro e Campos (1987), citados por Jesus (1996) afirmam que “o processo como o professor exerce influência sobre os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares, ocupa o coração do processo de ensino.” (p.12).

Na área do Domínio da Matemática, o modo como a Rita aglutinou esta área com a anterior foi um bom recurso para desenvolver nos alunos o cálculo mental com subtração. É, por isso, imprescindível ampliar nas crianças, desde cedo, a partir de vários materiais e meios esta capacidade mental, de grande

valor para o futuro. Sequeira, Freitas e Nápoles (2009) citam que “é importante que os alunos desenvolvam as suas próprias técnicas de cálculo e não fiquem limitados a processos pré-definidos.” (p. 84).

Portanto, um dos aspetos mais positivos, desta manhã de aulas, quer na área de Conhecimento do Mundo, quer na área do Domínio da Matemática, como também no jogo e na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram os materiais utilizados. Sem dúvida, eram apelativos e apropriados à obtenção de novos conhecimentos, motivo pelo qual deveriam ter sido mais aproveitados pela minha colega.

8 de novembro de 2010

Manhã de aulas da Marisa. No Domínio da Matemática utilizou palhinhas e quatro imagens para que cada aluno desenvolvesse as noções de orientação espacial ao construírem o esquema de uma casa com palhinhas e onde colocavam as imagens como lhes era pedido.

Na área de Conhecimento do Mundo, a colega levou uma árvore grande feita em esferovite para desenvolver com os alunos os graus de parentesco e contou uma história sobre a família, utilizando fantoches e um pequeno palco, na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para terminar a manhã, as crianças fizeram uma pequena dramatização dessa mesma história.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula, a área de Conhecimento do Mundo e, principalmente, a dramatização foram as menos positivas, causadas, talvez, pelo excesso de zelo por parte da colega para que tudo fosse bem exteriorizado e compreendido pelos alunos. Isto é, no Conhecimento do Mundo a minha colega, com o extraordinário material que possuía, repetiu determinados conceitos, para que as crianças, de facto, percebessem a mensagem, e acabou por se esquecer de desenvolver outros igualmente importantes. Enquanto, na dramatização, por ser a primeira vez que o fazia, não explicou da

melhor forma o que os alunos precisavam de realizar, não permitindo, por isso, que estes se libertassem e se desenvolvessem a nível social. Segundo as OCEPE (ME, 1997) “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (p. 59).

Quanto às restantes áreas a minha colega foi fiel aos conteúdos a serem desenvolvidos e despoletou nos alunos atenção e interesse.

9 de novembro de 2010

Nesta manhã, as minhas colegas e eu demos, a título de experiência, uma aula com o 3.º Dom de Fröebel. Cada uma de nós realizou uma construção à medida que contávamos uma história. A primeira a ser realizada foi a do “muro baixo”, a segunda foi as “cadeiras e mesa” e finalmente o “comboio”. Nesta sequência de construções também foram feitos alguns cálculos mentais.

Após o intervalo, a educadora levou as crianças para o salão e, sentou-as em meia-lua à sua volta. O tema que desenvolveu foi o corpo humano. Iniciou-o com um elemento surpresa – o modelo de um esqueleto – escondido por baixo de um lençol. Fez a revisão dos cinco sentidos aprendidos e dos seus órgãos recetores. Posteriormente apresentou outro modelo de corpo humano, desta feita com os órgãos, a fim de explicar a composição do nosso corpo.

Inferências e fundamentação teórica

Manhã de grandes e novas aprendizagens para as minhas colegas e para mim. Para esta aula, com o 3.º Dom de Fröebel, utilizei pela primeira vez um material numa aula para crianças e senti-me extremamente confortável a realizá-lo, para meu grande espanto. Foi esta primeira experiência com material matemático que me facultou conhecer capacidades, outrora, desconhecidas em mim, como também perceber que este é um dos materiais que mais me atrai explorar.

Na área de Conhecimento do Mundo, introduzida pela educadora, senti em todos os momentos que tudo o que estava realizando, em conjunto com as crianças, era tão fácil e praticável, esquecendo-me que toda aquela confiança era fruto da prática diária com os alunos e com os colegas. Marchesi (2008) refere que:

a identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada actividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes. (p. 120)

Porém, um dia, conseguirei alcançar, também com o dia-a-dia profissional, a mesma facilidade em educar e transmitir, com fluência, os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das crianças.

12 de novembro de 2010

A última manhã no Bibe Encarnado fui eu quem a orientou. Para a área de Conhecimento do Mundo levei um *Powerpoint* com imagens dos diferentes tipos de casas – edifícios, casa tradicional japonesa, palafitas, ocas e iglo. E antes do intervalo efetuei um jogo, que expliquei dentro da sala, faltando, contudo, a exemplificação do mesmo.

Na área do Domínio da Matemática fomos para o centro do salão, porque queria mudar de espaço mais uma vez, e introduzi um novo conteúdo, a noção de ordem crescente utilizando imagens representativas de casas em vários tamanhos. Nesta área também fiz sequências e alguns cálculos mentais num jogo de retorno à calma quando pressenti a agitação por parte das crianças.

Na última área levei-os para o ginásio e contei uma lenda da qual me orgulho muito “A Lagoa das Sete Cidades”. Pedi às crianças para taparem os olhos e fazerem magia enquanto colocava um fantoche às escondidas, para suscitar a curiosidade das crianças.

No recreio, após o almoço, as minhas colegas de estágio e eu estivemos a realizar jogos de roda com as crianças que iam chegando.

Inferências e fundamentação teórica

Na primeira área do dia, embora estivesse animada e confiante, a aula foi demasiado expositiva e não relacionei estes tipos de habitações com as realidades dos alunos. Nestas idades, as crianças estão a conhecer e a dar forma à sua identidade, por isso é fulcral que em alturas como estas, por exemplo, se confronte o meio exterior com aquele a que estão habituadas a lidar para melhor se percecionarem como indivíduos. Com base nas OCEPE (ME, 1997) “ o desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um (...).” (p. 54).

Em relação ao Domínio da Matemática, o material que considerei como mais facilitador das aprendizagens planeadas, noção de ordem crescente com representações de casas em diferentes dimensões, e por se encontrar inteiramente ligado com a área anterior, os vários tipos de habitações, revelou-se o oposto em todos os momentos, sobretudo, na concretização da atividade, devido à difícil perceção dos diferentes tamanhos das imagens. Para ajudar os alunos nos exercícios propostos deveria ter colocado algarismos variados nas imagens de modo a diferenciá-las uma das outras e trabalhar também o sentido de número (na imagem mais pequena punha um algarismo mais pequeno e à medida que o tamanho das casas aumentasse colocava algarismos maiores).

Relativamente à lenda, as crianças estiveram atentas, ao fantoche que utilizei pela sua aparência atrativa, mas não tive o cuidado de fazer inflexões de voz para distinguir a minha da voz da do fantoche. Estes objetos são, sem alguma dúvida, grandes formas de entretenimento em qualquer circunstância. Nas OCEPE (ME, 1997) os fantoches “(...) facilitam a expressão e a comunicação através de «um outro», servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (p. 60).

Para terminar, aproveito para destacar, que a nossa prestação nos recreios a realizar jogos e brincadeiras foi injustamente avaliada, ou seja, é incorreto afirmarem que não o fizemos em momento algum da nossa avaliação. Cabia ao educador ter realizado todas as observações antes de declarar que não os tínhamos realizado vez alguma.

15 de novembro de 2010

Dia de reunião na Escola Superior de Educação João de Deus (ESE) com as orientadoras de Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica, com o Dr. Ponces de Carvalho e todos os alunos do Mestrado com a seguinte finalidade: saber a avaliação do 1.º momento – Bibe Encarnado.

Inferências

Primeira reunião de Prática Pedagógica destinada, principalmente, ao esclarecimento de questões dos alunos sobre a sua prática, demonstração de alguma insatisfação, em caso de existência, de situações específicas menos agradáveis ocorridas ao longo do estágio, levantamento de opiniões consideradas, pelos estagiários, cruciais para o bom desenvolvimento da Prática Pedagógica, e leitura da avaliação, pelas professoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica elaborada pelas educadoras cooperantes.

Em relação, concretamente à avaliação, senti-me satisfeita, porque não discordei em nenhum dos aspetos que foram referidos pela educadora. Como ainda era o início sentia que existiam muitas lacunas por corrigir e mais competências por adquirir e desenvolver.

1.2. 2.ª Secção – Bibe Azul A

Um novo momento de avaliação começou e, tal como aconteceu no Bibe Encarnado A, estagiei no mesmo bibe e com uma educadora que já conhecia do estágio efetuado no 6.º semestre da Licenciatura.

1.2.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Azul A era constituída por vinte e oito crianças, dezasseis do sexo feminino e doze do sexo masculino, e quase todas tinham cinco anos de idade.

Estas crianças pertenciam ao nível socioeconómico médio/médio-alto e os seus pais, na sua maioria, possuíam formação superior.

1.2.2. Caracterização do espaço

A sala do Bibe Azul A é bem ampla e arejada. Do lado esquerdo, de quem entra pela porta de madeira, encontra-se uma estante com gavetas coloridas contendo todos os materiais dos alunos, e a parede, constituída com muitas janelas decoradas com imagens, possui quatro a cinco filas de mesas encostadas e dispostas paralelamente umas em relação às outras, viradas para a parede do fundo.

Ao fundo da sala existe uma porta de alumínio por onde entram algumas crianças acompanhadas pelos pais, de manhã, um baú com brinquedos, dois quadros de giz magnetizados e a secretária da educadora com a Cartilha Maternal (CM) aberta.

No outro lado da sala, ainda não descrito, até então, está um grande móvel com prateleiras para os dossiês dos alunos, e armários com todos os materiais necessários para as aulas, desde blocos de folhas, livros, entre outros. Junto do móvel estão mais filas de mesas para a outra metade da turma, formando, assim um pequeno corredor no meio da sala.

Na parede da porta que tem acesso ao resto do Jardim-Escola, e que foi anunciada primordialmente nesta caracterização de espaço, estão os cabides de cada criança.

Todas as paredes da sala estão decoradas com trabalhos dos alunos realizados em sala de aula, e outras imagens relativas às aprendizagens obtidas.

1.2.3. Rotinas

É importante começar por anunciar uma metodologia relevante do Bibe Azul relevante no desenvolvimento da motricidade fina e na prática de leitura adotada por todas as educadoras desta valência nos Jardins-Escolas João de Deus: realização de exercícios de escrita em pequenos cadernos que consistem na cópia e leitura de letras e palavras das lições já aprendidas da CM e, o ensino de lições na CM com pequenos grupos de crianças. Deste modo, não poderia deixar de defender esta metodologia tão própria do pedagogo João de Deus com uma citação de Paz e Lebrero (1991), citados por Ruivo (2009) que definem o método João de Deus:

como um conjunto de estratégias escolhidas pelo professor que lhes permitirá organizar e estruturar o seu trabalho face aos objetivos fixados. Assim, a eficácia de um método do grau em que: i) contribua para o desenvolvimento total do aluno; ii) fomente a atividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como intercomunicação entre os alunos; iii) se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno; iv) seja intrinsecamente motivante; v) desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada; vi) torne possível ao seu aluno o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem, e vii) permita a transferência para outros domínios. (p. 121)

No Domínio da Matemática as crianças, igualmente, executavam exercícios de Matemática num pequeno caderno para praticarem os conteúdos lecionados.

Nós, estagiárias, auxiliamos sempre os alunos em eventuais dúvidas e dificuldades.

Na página seguinte, no quadro 4, será apresentado o horário semanal desta turma.

Quadro 4 – Horário do Bibe Azul A

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h00m às 10h15m	Domínio da Matemática (material e escrita)	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática (material e escrita)	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática (material e escrita)
Das 10h15m às 10h45m	recreio e casa de banho				
Das 10h45m às 11h50m	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática (material e escrita)	Educação-Física (11h00m às 11h30m) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática (material e escrita) Educação Musical	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Das 12h00m à 13h00m	almoço				
Das 13h00m às 14h00m	recreio orientado e recreio livre				
Das 14h00m às 15h00m	ditados gráficos/desenho série/dobragens/entrelaçamentos	escrita e letras	jogos matemáticos Formação Cívica Área de Projeto	escrita e letras	Educação-Física (14h30m às 15h00m)
Das 15h00m às 16h30m	Informática (15h20m às 16h10m)	Conhecimento do Mundo (dinamização do tema)	Inglês (15h30m às 16h30m)	Conhecimento do Mundo (dinamização do tema)	experiências e histórias - jogos
Das 16h30m às 17h00m	lanche				

1.2.4. Relatos diários

16 de novembro de 2010

Foi com algum nervosismo e expectativa que iniciei o estágio na sala do Bibe Azul A com a educadora Isabel Matos que nos explicou a rotina matinal, a fim de nos sentirmos mais integradas e envolvidas na nova dinâmica que agora começava.

A meio da manhã, a educadora organizou as mesas em grupos de seis crianças e trabalhou o material *Cuisenaire*. Pediu aos meninos para fazerem uma escada por ordem crescente com as peças ímpares e às meninas para fazerem o mesmo com as peças pares e, para contarem as suas peças por cores e valores, para finalmente introduzir a aula com outro conteúdo, o sinal de maior e menor.

Durante a proposta de consolidação, uma menina pediu-me ajuda nos exercícios sobre os sinais de maior, menor e igual, o que me possibilitou explicar do mesmo modo que a educadora. Esta, que estava por perto, percebeu a dúvida da criança e tentou ajudar, dando a mesma explicação que a minha e pegando na mão da criança para escrever o sinal.

Ainda nesta manhã deu Cartilha Maternal (CM) às crianças.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, os procedimentos adotados com este material, por parte da educadora, não foram revolucionários, mas essenciais à revisão e introdução de conteúdos matemáticos diversificados. Alsina (2004), citado por Caldeira (2009b) refere que “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para aquisição progressiva de competências numéricas.” (p. 126).

Contudo, senti nesta aula, que a educadora carece de alguma sensibilidade nos seus comportamentos com os alunos e estagiários, esquecendo-se de alguns princípios fundamentais para o fluxo apropriado e tranquilo das aprendizagens. Qualquer educadora tem a obrigação de

disponibilizar aos seus alunos a obtenção de aprendizagens, de ir em busca da melhor resolução de problemas com alunos e de agir em conformidade com as capacidades e diferenças de cada aluno, porque segundo Tomlinson (2000), citado por Morgado (2004):

os alunos do mesmo grupo etário são diferentes nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem; as diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se repercutirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e/ou outros elementos; os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados (...). (p. 54)

Por isso, em situação alguma, um educador deve proceder com um aluno do mesmo modo que aconteceu nesse dia. Não só não me permitiu que eu explicasse à criança o meu raciocínio até ao fim para que esta, com as minhas elucidações, pouco sucintas ou não, percebesse o exercício, como elaborou a mesma explicação, algo descabido, visto que pretendia explicar melhor à aluna o mesmo, e ainda pegou na mão da criança para escrever o sinal na folha, deixando-a em dúvida e confusa.

19 de novembro de 2010

Ao chegarem à sala as crianças, antes de irem em grupos para CM, estiveram a rever com a educadora no quadro as regras já aprendidas.

Depois do recreio, a educadora esteve a fazer a avaliação do 3.º e 4.º Dons de Fröebel. Pediu para construírem a “mobília de sala”, o “mobília de sala” e a “ponte baixa”. À medida que as construções eram concluídas pelas crianças, a educadora passava pelo lugar de cada uma para verificar se estavam bem construídas e, para auxiliar caso fosse necessário. A última construção realizada foi nova para os alunos, a “ponte alta”. A educadora, para esta construção, aplicou a estratégia anterior.

Inferências e fundamentação teórica

Para introdução de uma nova construção com este material, e com base no modo como nos ensinaram na aula de Investigação e Metodologia da Aprendizagem da Matemática no Pré-Escolar lecionada pela Professora Doutora Filomena Caldeira, é muito mais produtora para o aprendizado do aluno se a construção também é realizada pela educadora, e se são dadas as dicas necessárias para elaboração da mesma de modo a facultar-lhes a independência e a autonomia.

A apresentação da imagem da construção, por si só, e a disponibilização de auxílio pontual e individual, para os alunos, não são suficientes. Aliás, estas tentativas de apoio podem tornar-se um bloqueio para a própria criança. Rodrigues (2005), citado por Godtsfriedt (2010) afirma que:









as capacidades coordenativas gerais e a capacidade de regulação dos movimentos manifesta-se sempre que a criança regula suas ações. O adulto pode fornecer indicações verbais para a criança em determinados momentos, porém na execução da ação, a própria criança é quem deve regular seu movimento de acordo com a distância a que está colocado o objeto. Somente se for necessário, o adulto sugere à criança aproximar-se ou afastar-se do objeto, abstando-se de ser ele quem mexa no objeto para que a criança tenha sucesso. Uma interferência inadequada por parte do adulto pode limitar a aprendizagem da criança, além de afetar o desenvolvimento desta capacidade. A importância deste exemplo é o fato de, precisamente, ser a criança quem regula a ação, e não o adulto. (p. 1)

Visto, que este auxílio não era considerado por nós, estagiárias, incorreto, atuamos do mesmo modo, “ajudando-as” na construção.

22 de novembro de 2010

A educadora trabalhou com o material Blocos Lógicos, no começo da manhã. Fez uma tabela de dupla entrada (quadro 5) para as crianças completarem com peças ou com cruzes.

Quadro 5 – Tabela de dupla entrada com Blocos Lógicos

	Cor encarnada	Cor amarela	Cor azul	Grossa	Fina				
		X		X		x			
			X		x				x
	X			X			x		
			X	X				x	

Depois de completada a tabela (cinco peças diferentes) a educadora fez um outro exercício no quadro, que consistia no seguinte: cartões com ilustrações indicavam às crianças as peças que teriam de colocar a seguir aos cartões. O jogo iniciou-se de forma simples, com apenas um cartão, e depois foi dificultando progressivamente, com mais cartões de uma só vez (figura 3).

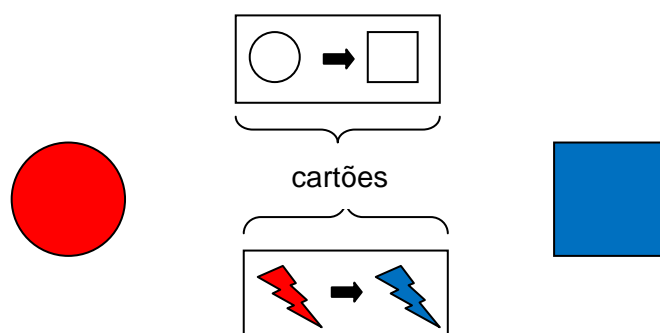


Figura 3 – O jogo dos Blocos Lógicos

Na segunda parte da manhã, as crianças estiveram a completar as suas fichas de escrita e na CM com a educadora.

Inferências e fundamentação teórica

Na tabela de dupla entrada e no jogo, em que eram distinguidos e categorizados atributos das peças, a educadora conseguiu desenvolver com eficácia uma série de capacidades e destrezas nos alunos. Caldeira (2009b) afirma que “muitas relações lógicas são construídas pelas próprias crianças quando lidam com critérios e atributos. As noções de critério envolvem a coordenação de relações lógicas entre atributos, na medida em que estas podem ser combinadas.” (p. 364). Canals (1992) citado pela mesma autora também refere que “o raciocínio lógico-matemático inclui as capacidades de identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir os conhecimentos matemáticos.” (p. 364).

Foi uma aula que me possibilitou adquirir mais conhecimentos sobre este material e formas diferentes de o trabalhar com as crianças.

23 de novembro de 2010

Nesta manhã, a atividade que ocupou maior parte do tempo foi a exploração com o material Calculadores Multibásicos. A educadora começou por fazer uma adição com pequenas quantidades de peças e colocou as questões certas para que as crianças chegassem ao raciocínio da base mínima e ainda realizou outros exercícios até chegar à base pretendida, a base 10. Durante os exercícios algumas crianças não tiveram o comportamento mais adequado levando a educadora a mandar arrumar as caixas do material e a zangar-se com estas.

Para finalizar a manhã, antes do almoço, as crianças estiveram a realizar uma proposta de trabalho de matemática.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula com os Calculadores Multibásicos, a educadora teve o cuidado de realizar um número variado de exercícios matemáticos, envolvendo, quanto possível, todos os alunos, para que obtivessem os conhecimentos e o

raciocínio lógico pretendidos. Baroody (1986), citado por Spodek (2002) menciona algo, que considero intemporal e ajustado a esta aula, sobre a aprendizagem da Matemática:

para promover uma aprendizagem consistente e aplicações reflectidas dos conhecimentos, o professor deve certificar-se de que o ensino da matemática é desenvolvimentalmente adequado a cada aluno. Isto é, o professor deve decidir se os materiais didáticos ou os métodos pedagógicos são adequados ao pensamento da criança. (p. 345)

Quanto à decisão da educadora, de mandar todos os alunos arrumarem o material, porque estavam a deixar cair as peças, consigo compreender num ponto de vista, mas discordar noutra. A verdade é que a determinada altura as crianças abusam, e arranjam qualquer discurso desculpável do seu ato menos correto; mas a forma como a educadora o fez foi um pouco exagerada para crianças tão novas. Poderia sim, ter tomado essa decisão sem ser tão agressiva com as crianças. Estas atitudes de rompante e de grande brusquidão, por vezes, causam-me mal-estar. No entanto, não estou livre de um dia ser mais injusta do que desejava para os alunos. São ações impensadas e tomadas no calor de uma irritação.

26 de novembro de 2010

Nesta manhã, o meu grupo de estágio foi surpreendido com as professoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. A professora que me avaliou solicitou-me a dinamização da lengalenga “O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia” e a revisão da lição do /r/ com a lição do /z/.

Depois da minha aula, foi a vez da minha colega Rita. Esta fez, igualmente, uma dinamização de palavras, mas correspondentes a uma imagem do “Gato das Botas” (peças da roupa do gato), e a revisão da lição do /c/.

Na reunião, que tivemos na mesma sala, foram discutidas as apreciações das nossas aulas.

Inferências e fundamentação teórica

Durante toda a manhã, passada com grande ansiedade, o pior não foi a má formulação de perguntas na leitura preparatória de algumas palavras da lengalenga e da CM com a revisão da lição /r/ conjuntamente com a introdução da lição do /z/, mas sim o modo com a professora, que me avaliou, procedeu à apreciação da minha aula durante a reunião. Isto é, metade dos aspetos referidos por esta não foram de carácter avaliativo, imprescindíveis para uma aprendizagem futura, mas sim deduções erróneas sobre mim, nada relevantes para aquele momento. Segundo Pires (2006) a avaliação num curso de formação de professores:

(...) deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a habilitação de profissionais com condições de iniciar a carreira. (...) Avaliar as competências profissionais dos futuros professores é verificar se (e quanto) fazem uso dos conhecimentos constituídos e dos recursos disponíveis para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas de alguma forma com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve pautar-se por indicadores oferecidos pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação (...). A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto na orientação dos estudos como para identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação. (pp. 164 e 165)

Sendo assim, acabei por não adquirir, nesta reunião, um conjunto de novas aprendizagens que poderiam ser preciosas em outras práticas letivas, usando apenas o tempo na defesa de ilações consideradas, por mim, injustas.

29 de novembro de 2010

Mais um dia de estágio que começava com as nossas aulas. A felizarda e estreante nesta primeira manhã foi a minha colega Marisa. Para a primeira aula ela contou uma história sobre a Roda dos Alimentos e levou uma em

ponto grande com os grupos devidamente separados e imagens coladas para que as crianças distinguíssem os grupos com mais facilidade e os preenchessem com outras imagens.

Na segunda área do dia, a colega entregou a cada par de alunos um tabuleiro colorido em tamanho A4 com três círculos e envelopes com imagens de alfaces e algarismos móveis. À medida que contava a história de um agricultor, realizou com estes materiais alguns cálculos mentais e exercícios com os sinais de maior, menor e igual.

Na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita levou várias palavras para construir diferentes frases e fazer a leitura preparatória de algumas delas. Na CM a minha colega deu a revisão da letra /g/.

Inferências e fundamentação teórica

A área que mais me cativou foi a do Conhecimento do Mundo, com a história contada pela minha colega para descrever a Roda dos Alimentos. Foi, sem dúvida, muito engraçada. Assim, as crianças, de uma forma lúdica e subtil, desenvolverem-se socio emocionalmente, e com base na temática da mesma – um jogo elaborado com a Roda dos Alimentos e os grupos, para descobrirem os alimentos que compunham cada um – puderam aprender este conteúdo. Abramovich (2003), citado por Otte e Kovács (s.d.), afirma que:

o significado de escutar histórias é tão amplo (...) uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo). E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles (...). É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar (...). (p. 3)

Como estagiária dedicada e empenhada nas suas aulas, os materiais elaborados criteriosamente e atenciosamente pela Marisa e utilizados nas três áreas foram o ponto de convergência a uma aula bem conseguida, que despertou continuamente a atenção dos alunos.

30 de novembro de 2010

Hoje, foi a vez da minha colega de estágio Rita a dar a sua manhã de aulas. Na dinamização da CM fez a leitura preparatória de três palavras, todas elas muito diversificadas, bem como a revisão da letra /c/.

No Conhecimento do Mundo trabalhou o tema das plantas entregando a cada criança uma imagem e um envelope com as várias partes constituintes da planta para que os alunos construíssem uma, com uma flor sobre a mesma imagem. À medida que o faziam, a Rita explicava as características de cada parte constituinte, nomeadamente, a raiz, o caule, a folha e a flor. No fim, a minha colega colocou em pequenos vasos um pouco de terra e ia chamando uma criança de cada vez para ir buscá-las.

Na última área, a minha colega repartiu dez flores feitas de papel eva a cada aluno e com uma pequena história promoveu o cálculo mental e a realização de várias operações.

Inferências

A aula da Rita não teve muitos aspetos pouco positivos a apontar. Todos os materiais foram ótimos promotores de atenção e interesse, nomeadamente, as flores que as crianças construíram nos seus lugares, enquanto a minha colega fazia o mesmo, explicando a função de cada parte constituinte; as flores feitas em papel eva utilizadas nos cálculos mentais; e os vasos, para cada aluno, com terra e sementes, que ela mesma foi colocando e dando a uma aluna para distribuir, o que infelizmente prejudicou-a na gestão do tempo. Teria sido mais simples e benéfico se a Rita tivesse entregue os vasos já com a terra e as sementes para não perder mais tempo da aula e aproveitar, assim, para explorar os vários tipos de plantas que existem com mais imagens.

3 de dezembro de 2010

Foi mais uma vez um dia especial para mim, pois para a minha primeira manhã de aulas no Bibe Azul escolhi os Açores como tema integrador de todas as áreas.

Para a primeira área, Conhecimento do Mundo, levei um *Powerpoint* com os mapas de Portugal de modo a situar as crianças no arquipélago. Para melhor compreensão dos alunos, foi definido o conceito de arquipélago e de ilha, explicado a composição deste e o nome de cada ilha, mostrados alguns aspetos culturais mais conhecidos dos Açores e dando a provar algumas doçarias regionais.

Na área seguinte, Domínio da Matemática, optei por dividir as crianças em nove grupos, representando, cada um, uma ilha dos Açores. Foram feitos alguns cálculos baseados em situações fictícias ocorridas nos Açores e a cada grupo foram distribuídos envelopes como molas coloridas e algarismos móveis. No final foi entregue a cada aluno uma ficha com as ilhas dos Açores para pintar. Na última área do dia, foi feita a dinamização da CM com o nome de algumas ilhas dos Açores (Terceira, Pico e Corvo) e, revi a lição do /q/.

Inferências e fundamentação teórica

Foi motivador por parte da educadora dar-nos a escolher os temas a desenvolver nas manhãs das aulas programadas, por isso, optei para esta primeira aula, apresentar uma das minhas maiores riquezas pessoais, a minha terra natal, os Açores.

Por conseguinte, decidi fazer interdisciplinaridade para melhor conseguir transmitir aos alunos todos os conteúdos planificados nas três áreas obrigatórias e prolongar a minha alegria por dar a conhecer à turma algo que me traz grande emoção e positividade. Cremmer (1994), citado por Morgado (2004) afirma que “(...) a definição de um clima positivo na sala de aula facilitará uma mais eficaz concentração por parte dos alunos nas tarefas de aprendizagem.” (p. 98).

Além disso, e porque o nosso trabalho como docentes não reside somente na tomada de consciência das estratégias e objetivos a cumprir, mas

também relacionarmo-nos o melhor possível com a turma, escolhi este tema porque sabia que conseguiria associá-lo às competências a serem desenvolvidas pelos alunos e gerar motivação por parte destes. Raasch (1999) refere que:

para motivar alunos é imprescindível analisar as formas de pensar e aprender, para assim, desenvolver estratégias de ensino que partam das suas condições reais, inserindo-os no processo histórico como agentes. Os educandos devem sentir-se estimulados a aplicar seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade. Devemos ir além do cognitivo, precisamos avaliar a afetividade, pois à medida que o educando adere às propostas feitas, teremos, certamente, uma mudança de comportamento, o que pressupõe aprendizagem. (p. 3)

Foi, com certeza, até este dia, a aula que mais satisfação me deu em preparar e apresentar aos alunos.

6 de dezembro de 2010

A segunda manhã de aulas da minha colega Marisa começou com a área de Domínio da Matemática utilizando os Calculadores Multibásicos e com o apoio deste material fez o jogo das bases e alguns cálculos.

Na área do Conhecimento do Mundo, a Marisa escolheu dar os vulcões. Para esta aula apresentou aos alunos um vulcão, feito à mão, e partido transversalmente para que as crianças pudessem visualizar o seu interior e exterior. Em comunhão com a apresentação do seu material, a referida colega explicou a sua estrutura, os vários de tipos de erupções, mostrou um pequeno vídeo que ilustrava uma erupção vulcânica explosiva e fez uma experiência onde se via uma réplica de uma erupção vulcânica efusiva, o que deixou as crianças em êxtase.

Na última área, a Marisa antes de fazer a revisão na CM da lição do /g/ com um pequeno grupo de alunos, esteve a rever algumas regras da CM com o uso de algumas palavras.

Inferências e fundamentação teórica

Foi um desafio para a estagiária Marisa, imposto por si própria, ao explorar os Calculadores Multibásicos, pois até então, nenhuma de nós, ainda tinha adquirido todas as bases de aprendizagem deste e de outros materiais. Apreciei, por isso, a coragem e prudência da minha colega ao fazê-lo.

Todavia, foi a área seguinte que me chamou mais a atenção, e como é óbvio, das crianças também. Os materiais utilizados e a experiência da erupção vulcânica efusiva foram os impulsionadores de novas descobertas, e o educador/professor como responsável de uma educação eficaz e produtiva tem a obrigação de transmitir os conhecimentos adequados para esclarecer as concepções alternativas criadas pelas crianças, seres naturalmente curiosos, que por si só, fazem as suas próprias deduções acerca do mundo que as rodeiam. Como afirma Martins *et al.* (2007):

(...) as crianças constroem explicações, que muitas vezes não correspondem ao conhecimento científico actual, mas que têm muita lógica para si. Frequentemente tais ideias permanecem durante muito tempo e tornam-se «verdadeiras explicações» para a criança (...) pelo que há que as tomar ponto de partida para novas aprendizagens, desafiando as crianças a tomarem consciência destas ideias, confrontando-as com outras, num processo conducente à sua (des)construção. (p. 12)

Concluindo, a aula, mesmo apresentando algumas fragilidades, que são absolutamente normais nesta fase, decorreu como esperado pela minha colega, propiciando-lhe mais experiência para o futuro, e para as aulas seguintes deste estágio.

7 de dezembro de 2010

Outra manhã de aula dada pela minha colega Rita. Na área de Conhecimento do Mundo levou uma pequena tartaruga para mostrá-la a todos os alunos e explorar este tema. Praticamente todas as crianças queriam tocar e sentir a textura da sua pele e carapaça e, colocar inúmeras questões sobre o animal.

No Domínio da Matemática, a Rita, à medida que contava uma história, pediu para as crianças completarem no quadro, com imagens de tartarugas, os conjuntos apresentados e reviu alguns conceitos relacionados com este conteúdo matemático.

Na última área fez a revisão das regras aprendidas da CM.

Inferências e fundamentação teórica

É indispensável quando desenvolvemos, numa aula, um determinado tema, levarmos até aos alunos todos os materiais essenciais para a aquisição das novas aprendizagens. E como estagiária dedicada que é, a minha colega, quis explorar a tartaruga para poder proporcionar aos alunos momentos agradáveis aliados a informações entusiasmantes. Harlan *et al.* (2002), citados por Campos e Batistela (s.d.), afirmam que “o facto dos animais de todos os tamanhos e condições fascinarem muitas crianças que desejam muito observá-los, tocá-los e cuidar deles contribui para a compreensão do estudo do comportamento animal na pré-escola como relevante, pois esta temática pode suprir necessidades e dúvidas das crianças.” (p. 669).

Dominguez (2001), citado pelos mesmos autores, afirma que outro motivo relevante para importância dos animais na educação é “que as crianças misturam ideias ficcionais de faz-de-conta, desenhos animados, histórias infantis e crenças populares, que tratamos animais de forma humanizada e distante da realidade, com informações adquiridas por meio dos media ou de outras fontes de divulgação científica.” (p. 669).

Como amante de animais que sou, é calculável concluir que esta foi a área que mais estimei observar.

10 de dezembro de 2010

Uma professora da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica chegou bem cedo para surpreender a colega Marisa. Foi-lhe pedido para contar uma história relacionada com o Natal e esta resolveu, desde logo, contá-la a partir de uma dramatização com duas crianças. Durante a história houve muitas

risadas porque um dos meninos tinha vergonha de dar um beijo na bochecha do outro, fazendo com que a Marisa agisse com discrição e disciplina.

Na CM a minha colega tinha que dar a lição do /q/, mas esqueceu-se de rever a lição anterior e escolheu mal uma palavra para fazer a leitura preparatória (palavra “qualidade” que se dá no segundo dia desta lição).

Para finalizar a manhã, tivemos a reunião com as orientadoras da equipa de Supervisão para analisar e avaliar as prestações dos estagiários.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a dramatização, a Marisa e os alunos depararam-se com uma situação, considerada pelas crianças, caricata e causadora de gargalhadas, à qual a minha colega reagiu corretamente dizendo que não havia necessidade de terem vergonha.

No entanto, por ser um momento de tensão e de grande nervosismo para a Marisa, esta achou que toda a agitação causada pelos risos, eram um comportamento não aceitável, ou seja, de indisciplina, e que poderia quebrar não só o ritmo da aula como também prejudicar a sua prestação.

Qualquer ação que possa perturbar o percurso natural de uma aula, como a indisciplina, deixa qualquer educador/professor ansioso e alerta para reagir prontamente. Segundo Silva e Neves (2006) a indisciplina é considerada como:

a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino aprendizagem. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina. (p. 2)

Contrariamente, desconsidero este ato como indisciplina. É normal as crianças se comportarem assim, mas foi essencial, a minha colega agir da forma que achou mais acertada para controlar aqueles comportamentos.

Na CM, a Marisa distraiu-se na introdução da 14.^a lição, pedindo aos alunos para realizarem a leitura preparatória da palavra “qualidade”, que só se

faz no segundo dia da lição quando as crianças já interiorizaram que não se lê o /u/ quando se seguem as letras /e/ e /i/.

13 de dezembro de 2010

Cheguei mais cedo ao Jardim-Escola para dar a minha segunda manhã de aulas. Para a primeira área usei algumas palavras para construir com os alunos uma frase muito simples (O Ivo ajudou o avô). Para esta curta frase tinham que completar os dois espaços da frase as palavras (“Ivo” e “avô”). Na CM fiz a revisão da letra /z/.

Na área posterior, entreguei a cada aluno um envelope com o material necessário para essa aula (imagens de coelhos, algarismos móveis e um sinal de maior, menor e igual) e uma folha com dois círculos e um espaço no meio. Com estes materiais os alunos fizeram alguns cálculos mentais com base numa história.

Na área de Conhecimento do Mundo expliquei que ia fazer uma magia de forma a transformar uma imagem de um coelho num verdadeiro. De uma pequena mala tirei um coelho verdadeiro e as crianças acreditaram ter aparecido por magia. Falei sobre as principais características do coelho e para terminar a aula, fiz com as crianças uma dobragem da cabeça de um coelho, que colaram numa folha para depois desenharem o corpo do animal.

Inferências e fundamentação teórica

Aproveito para desenvolver e demonstrar, tendo a área de Conhecimento do Mundo desta manhã de aulas como principal instigadora, não desprezando, de modo algum, a importância das outras áreas disciplinares, o que para mim é relevante, desde cedo, ensinar às crianças, como futuros cidadãos deste mundo: a vontade e o prazer em estar perto dos animais e entrar em contacto harmonioso com a natureza. Segundo Rousseau (1999), um excelente pedagogo, evoluído para a sua época, a natureza era o ponto de partida para a educação:

tudo o que não temos ao nascer e de que precisaremos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (pp. 8 e 9)

Assim, no mundo em que vivemos, constantemente a envelhecer, não só por causas humanas, mas também naturais, é importante sensibilizarmos as crianças para o modo como vivem as outras espécies, para que se possam igualar com os outros seres vivos. Nenhum ser é superior ao outro. Segundo Bentham (1907), citado por Singer (2008) na base fundamental da igualdade moral “cada um contará como um e nenhum por mais do que um” (p. 5). Podemos ter capacidades extraordinárias, mas os humanos não são os únicos que as possuem. Existem os animais não humanos que também são dotados de capacidades surpreendentes, como o coelho, por exemplo, pois sem estas características não conseguiria viver neste planeta, e as plantas que nos dão oxigénio, algo tão simples e complexo, sem o qual, simplesmente, não viveríamos. Por isso, quanto mais cedo, proporcionarmos às crianças, como eu fiz nesta aula, ao dar a conhecer um coelho, que poderia ter sido outro animal, estimulei, sem as crianças se aperceberem, o quão precioso é estar perto deles e estar, assim, já que não é possível de outro modo, estar mais perto da natureza.

14 de dezembro de 2010

Essa manhã quando cheguei encontrei as crianças a realizar as suas propostas de trabalho de escrita e a trabalhar em pequenos grupos na CM com a educadora.

Após o recreio, estiveram a explorar as combinações com os Calculadores Multibásicos. A educadora colocou no quadro imagens de calculadores, um verde e um encarnado por cima, dizendo que as peças representariam a roupa da menina “Joana” e perguntou os alunos que combinações eram possíveis de se realizar com as peças. Para consolidarem o exercício realizaram uma proposta de trabalho. Seguidamente fez o mesmo

gênero de exercício, mas juntando mais uma peça e utilizando cores diferentes. Para este exercício utilizou a mesma estratégia.

Inferências e fundamentação teórica

A Cartilha Maternal é um método de leitura característico da pedagogia João de Deus. Ruivo (2009) defende este método afirmando que este pedagogo:

(...) toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa. (p. 80)

Villas-Boas (2002) também defende a relevância de um método de leitura, não particularizando nenhum em especial, afirmando que “a competência para ler não se desenvolve naturalmente, isto é, requer um ensino sistematizado e consistente, uma aprendizagem voluntária e consciente e uma prática continuada de leitura.” (p. 10).

O que me leva concluir, e não só a partir destas citações, mas pela observação e ensino obtido na ESE, que um método de leitura é crucial para a obtenção de capacidades fundamentais para a aprendizagem da linguagem, e que a Cartilha Maternal João de Deus é um exemplo apropriado de modelo a seguir com os alunos.

Quanto à aula com o material Calculadores Multibásicos pude constatar que é possível trabalhar as combinações com este material, algo que ainda não tínhamos aprendido nas aulas de Investigação e Metodologia da Aprendizagem da Matemática.

17 de dezembro de 2010

Este foi o último dia de aulas das crianças, e, por sua vez, o nosso último dia de estágio deste ano civil. Na véspera foi a festa de Natal o que levou a educadora a deixá-los um pouco mais à vontade. Estas estiveram a

fazer desenhos para oferecer a alguém especial e a brincar num canto dedicado a este propósito.

Não só para as crianças, como também para nós, foi uma manhã diferente, pois tivemos a oportunidade de conhecer um pouco melhor a educadora.

Inferências

Pela carência de agradáveis e memoráveis experiências pedagógicas, deste dia, não tenho conclusões a retirar.

3 de janeiro de 2011

No começo da manhã, a educadora esteve na CM com os alunos, e depois do recreio, ensinou-lhes a representar quantidades/números com os Calculadores Multibásicos na base dez com alguns exercícios. Como faltavam vinte minutos para terminar a aula e irem almoçar, a educadora realizou duas propostas de trabalho com as crianças.

Inferências

Outro dia de poucas reflexões a realizar. E por isso, é importante focar, devido ao momento de avaliação que nos encontramos, às longas semanas de estágio passadas, e principalmente à faixa etária presente, que a educadora não se demonstrou muito versátil na escolha dos materiais e nas estratégias utilizadas junto dos alunos, não nos proporcionando, deste modo, conhecimentos mais enriquecedores sobre os vários materiais lúdico-matemáticos e os conteúdos possíveis a serem desenvolvidos com os mesmos.

4 de janeiro de 2011

Nesta manhã a educadora organizou as mesas para que ficassem 5/6 crianças num grupo e entregou-lhes uma caixa do material *Cuisenaire*. A educadora reviu os atributos das peças, os valores e, a cor de cada peça. De seguida fizeram o jogo dos comboios. Primeiro construíram um comboio com duas carruagens para a peça verde escura e depois com três carruagens. No final das construções, a educadora representou no quadro uma indicação que correspondia ao comboio de uma das crianças (a criança ditava as peças e os seus valores). No decurso da concretização da indicação no quadro pela educadora, um menino apresentava-se completamente distraído, e a educadora ao deparar-se com esta situação, pediu-lhe que viesse ao quadro terminar a indicação, que este completou. Para terminar a aula, foi pedido aos meninos para tirarem quatro peças à escolha e, às meninas três peças. A criança, a quem a educadora perguntava, tinha que somar os valores das suas peças.

Inferências e fundamentação teórica

Foi a primeira vez que observei o jogo dos comboios com o material *Cuisenaire* e foi agradável. Contudo, o que mais estimei nesta aula foi o modo como a educadora se admirou ao perceber que o aluno, que parecia estar distraído, e que à partida não conseguiria concretizar o exercício, resolveu-o sem vestígio de dificuldades. Esta é uma aprendizagem a conter, devemos agir com assertividade solicitando tarefas ao verificarmos que um aluno está absorto noutro assunto não relacionado com aula, porque assim podemos perceber se de facto estava a compreender ou não o que estava a ser transmitido, e evitando-se, assim, discussões e humilhações. Um docente assertivo, segundo Vieira (2005) é o que melhor conseguirá resolver as situações mais perturbantes numa aula:

(...) o professor que adopta uma atitude assertiva na sala de aula parece ser aquele que maiores benefícios consegue retirar (...). O professor que é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução de problemas e os leva a responsabilizarem-

se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito. (p. 69)

No entanto, há que ter atenção ao tipo de alunos existentes numa turma. Uns possuem uma capacidade excecional de ouvirem o professor enquanto se encontram desatentos, e outros, infelizmente, não têm as mesmas capacidades desenvolvidas.

7 de janeiro de 2011

Antes de todas as crianças estarem na sala, a educadora aproveitou para rever com os alunos as regras das letras já aprendidas colocando-as no quadro pela ordem da CM. Para trabalhar com os Calculadores Multibásicos, a educadora fez a revisão da leitura de números e os constituintes de uma soma através de um desenho das placas dos calculadores no quadro. Para terminar a aula e irem almoçar, foi solicitado a cada menino para representar numa placa um número que tivesse dois algarismos e lerem o seu número. Foi o último dia passado com as crianças do Bibe Azul e com esta educadora

Inferências

Nesta manhã o que mais me permitiu refletir sobre a importância do estágio foi a dinamização da CM. Sendo um método de carácter relevante na aprendizagem da leitura, especialmente na metodologia João de Deus, necessitava de presenciar uma dinamização pela educadora.

1.3. 3.^a Secção – Bibe Amarelo A

Um novo momento de avaliação, e o último na valência do Pré-Escolar, o Bibe Amarelo A. Como educadora cooperante, as minhas colegas e eu tivemos a Ana Freire, com quem nunca tinha tido o privilégio de estagiar e ver trabalhar.

1.3.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Amarelo A era composta por vinte e sete crianças, catorze do sexo masculino e treze do sexo feminino. Todas estas crianças tinham idades entre os dois e três anos.

Todas pertenciam ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuíam, na sua grande maioria, formação superior.

Este grupo de crianças estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstrava motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.3.2. Caracterização do espaço

A sala está destinada ao Bibe Amarelo A e B, pois não existem portas que os separam. No entanto, o Bibe Amarelo A é o mais favorecido, entre os dois, em termos de espaço e de claridade natural.

Quando entramos nesta sala, pela porta localizada no salão, visto que existe outra porta de acesso exterior, como no Bibe Azul A, por onde entram os pais com as crianças, encontramos, primeiro, a sala do Bibe Amarelo A e ao fundo a sala do Bibe Amarelo B, separada, apenas, por um móvel de arrumação das duas educadoras.

Relativamente à sala mais espaçosa, esta é composta por quatro mesas coloridas, localizadas no meio da sala, com várias cadeiras, do mesmo material.

Do lado direito, para quem vem diretamente do salão, está a secretária da educadora, o painel de presenças, um pequeno sofá e as camas sobrepostas umas nas outras, no canto da sala, para poupar espaço. E à esquerda, na zona das janelas, encontramos o canto de leitura, com um tapete no chão, uma pequena biblioteca e outro móvel fechado com imagens de círculos colados nas portas do armário. Ainda nesta sala, na parede entre as duas portas, estão os cabides dos alunos.

É importante realçar que toda a sala está devidamente decorada, de modo a tornar-se mais apelativa para os alunos.

1.3.3. Rotinas

No Bibe Amarelo, as crianças começavam a sua manhã sempre na roda das canções com as turmas do Bibe Encarnado cantando e interpretando, com gestos, as músicas escolhidas pelas educadoras. Este tipo de atividades, como as canções e as rimas são excelentes promotores do desenvolvimento e sensibilização das crianças para a música. Além disso desenvolve o prazer pela rima, pelo ritmo e a sonoridade das palavras, que são imprescindíveis para as competências de pré-leitura. Outras aptidões desenvolvidas com as canções e lengalengas são as noções sobre os números, notas musicais, tempo, higiene, entre outras (Young, 2009).

Em dois dias da semana nós ajudávamos os alunos a prepararem-se para a aula de Educação-Física e como as crianças eram muito pequenas realizavam diariamente uma sesta. Pestana (2010) afirma que:

o sono é a fábrica da nossa existência diária porque, enquanto dormimos, produzimos tudo aquilo de que precisamos para viver no dia-a-dia; reparamos e restauramos o corpo, memorizamos o que aprendemos e crescemos. (...). Nos primeiros três ou quatro anos de vida da criança acontecem as alterações evolutivas mais importantes: deixa de estar deitada, começa a andar, começa a falar...a sua principal fonte de energia é o sono.

O quadro 6 apresenta o horário semanal desta turma.

Quadro 6 – Horário do Bibe Amarelo A

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h00m às 9h30m	roda das canções/acolhimento				
Das 9h30m às 10h00m	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			Educação Musical	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Das 10h00m às 10h30m	Educação-Física	Conhecimento do Mundo	Domínio da Matemática	Conhecimento do Mundo	Domínio da Matemática
Das 10h30m à 11h00m	partilha de saberes	proposta de trabalho	proposta de trabalho	proposta de trabalho	Educação-Física
Das 11h00m às 11h30m	recreio				
Das 11h30m às 12h00m	higiene/preparação para o almoço				
Das 12h00m às 12h30m	almoço				
Das 12h30m às 14h30m	hora da sesta				
Das 14h30m às 15h00m	higiene/preparação da sala				
Das 15h00m às 16h00m	atividades de arte plástica; desenvolvimento da motricidade fina; jogos orientados; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; aulas de descoberta				
Das 16h00m às 16h20m	higiene				
Das 16h20m às 17h00m	lanche/saída				

1.3.4. Relatos diários

10 de janeiro de 2011

Neste dia mudámos, uma vez mais, para outra sala para continuarmos o nosso estágio. Quando chegámos à sala do Bibe Amarelo estivemos a ajudar as crianças a vestirem-se para a aula de Educação-Física até chegar a educadora. Como ainda não era a hora de irem para o ginásio, a educadora esteve a contar uma história – O Capuchinho Vermelho. Para fazê-lo, a educadora utilizou um fantoche de uma menina com um capucho vermelho e foi fazendo várias inflexões de voz para diferenciar as personagens. Após a aula, as crianças voltaram para a sala para se vestirem e prepararem-se para o almoço.

Inferências e fundamentação teórica

Apreciei a dinâmica desta educadora ao longo de toda a manhã. Senti uma constante e contagiante atitude de descontração e motivação no seu papel de docente à medida que desempenhava com grande responsabilidade o seu trabalho com os alunos. É fundamental, um educador, desde cedo, instituir nas suas aulas, um grande sentido de disciplina nas suas tarefas, pois são nesses primeiros anos de educação que se despertam os primeiros valores dos alunos para o futuro. Delors (2005) afirma que:

é no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. (...) Se o primeiro professor que a criança (...) encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas. (p. 136)

Nesta manhã, o modo como a educadora, com a sua imensa agilidade utilizou os recursos para contar a história foi fantástico, pois desenvolveu nos alunos o autoconhecimento e os outros valores implícitos a partir desta.

11 de janeiro de 2011

Durante a manhã as crianças do Bibe Amarelo, Encarnado e Azul foram ao Teatro Tivoli para assistir a uma peça chamada “Bzzz, bzzz, bzzz - A União faz a força”. Nesta dramatização foram apresentadas algumas espécies de animais importantes para a polinização – abelhas, beija-flores e formigas – e as suas formas de vida. Nós, estagiários, acompanhámos as turmas para auxiliar as educadoras.

Inferências e fundamentação teórica

Foi interessante esta manhã de estágio porque tivemos a oportunidade de sair do Jardim-Escola, de diversificarmos as nossas ações como estagiários e deslocarmo-nos ao Teatro Tivoli com os alunos e as educadoras para assistirmos a uma peça de teatro. Para Koudela (2007) o teatro é uma atividade “(...) extracotidiana em relação à rotina escolar. Mas ela pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção de conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao teatro e na volta à escola.” (p. 3).

Assim, para além da quebra da rotina maçadora para os alunos e para as educadoras, esta linda peça de teatro conseguiu transmitir às crianças a relevância e a valorização do grupo, do trabalhar por um objetivo e, ainda, a importância da amizade na formação do indivíduo.

14 de janeiro de 2011

Foi, novamente, uma manhã com aulas surpresa. Visto que nesse dia nenhuma de nós foi surpreendida com a presença de uma professora da equipa da Supervisão da Prática Pedagógica para nos avaliar, aproveitámos para combinar com a educadora os dias e os temas para as nossas aulas nesta sala.

O resto da manhã foi passada na reunião de avaliação a ouvirmos as apreciações e avaliações dos nossos colegas.

Inferências

Foi importante termos tido a oportunidade de marcar as aulas com antecedência pois só assim podemos gerir o nosso tempo e, prepararmo-nos devidamente para as mesmas.

17 de janeiro de 2011

Dia de reunião na ESE João de Deus com as orientadoras da equipa de Supervisão, o Diretor da Escola e os colegas de Mestrado para sabermos a avaliação do 2.º momento de avaliação – Bibe Azul.

Inferências e fundamentações teóricas

Nesta reunião soubemos as classificações que as educadoras cooperantes decidiram dar pelas nossas prestações no estágio, e considerei, sinceramente, que desta vez a avaliação que me foi dada não foi de acordo com o merecido. As aulas foram preparadas com atenção e antecedência, os temas foram apelativos e atrativos, mostrando empenhamento e esforço em todos os momentos da prática.

Se estes momentos de estágio servem para que adquiramos novas e proveitosas aprendizagens, afirmo que esta não foi a melhor, pelos motivos que já defendi anteriormente. Se estas avaliações servem para que aprendamos com os nossos erros, então posso dizer que a eficaz consciência das nossas falhas só é apreendida se sentirmos realmente que foram focados os aspetos mais justos e honestos. Somos aprendizes de uma profissão e, como tal, muitas barreiras ainda estão por ultrapassar. Foi com os vários anos de profissão que ultrapassaram os seus obstáculos e dificuldades, devendo, por isso mesmo, serem mais tolerantes. Yinger (1977) citado por Charlier (2003) afirma que:

(...) o aprendizado só é possível na prática. Esta coloca o professor em contacto com os conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes. Além disso, permite vivenciar seus resultados. Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de actor (insider) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las. Isto supõe atitudes específicas, tais como: aceitar cometer erros; considerar o erro como inerente ao aprendizado; assumir riscos; administrar incertezas. (p. 93)

Portanto, como futura docente, asseguro que a minha postura com eventuais estagiários, que possa vir a avaliar, será de muita maior compreensão.

18 de janeiro de 2011

Esta manhã foi única. O Jardim-Escola recebeu a visita do autor António Torrado para contar algumas histórias e autografar os livros comprados pelos alunos.

As minhas colegas e eu também tivemos nesse dia a oportunidade de interagir com as crianças e contar-lhes histórias, enquanto as restantes estavam com a educadora à espera que os seus livros fossem assinados pelo autor.

Inferências

Os momentos ternurentos que passámos junto de um dos autores de literatura infanto-juvenil mais conhecidos do nosso país foi um momento inesquecível para os alunos presentes. Para além disso, devo dizer que foi um privilégio ouvir da voz do próprio autor alguns dos seus contos mais divertidos.

21 de janeiro de 2011

Nessa manhã a educadora deu uma aula com o material *Cuisenaire*. Explorou, com as crianças, as características da caixa (transparente ou opaca), relacionando-a com outros objetos da sala e pediu a uma criança para abri-la e

nomear o material presente no seu interior. Retirou as peças uma a uma, da mais pequena para a maior, até as crianças chegarem à conclusão que era possível construir uma escada. Também explicou que a peça mais importante, a “mandona das outras peças”, era a peça branca e que com esta podiam descobrir o valor das outras peças. Para as crianças conhecerem melhor o material e a importância da peça branca a educadora deixou, em cada uma das mesas, uma caixa com peças para manusearem livremente.

Inferências e fundamentações teóricas

É fundamental, nesta faixa etária, que o educador permita às crianças que manipulem, em grupos, os materiais que têm à sua disposição, e que façam as suas próprias construções matemáticas, visto que este material é ideal para a uma vasta compreensão de conteúdos. Vale (2000), citado por Caldeira (2009b) afirma que “(...) a aprendizagem é mais eficaz, significativa e duradoura quando os alunos utilizam essas ferramentas, pois permite interagirem uns com os outros, refletindo e comunicando entre si e as suas experiências.” (p. 127).

É também a partir desta disponibilidade, por parte do educador, ao deixar que os alunos explorem livremente, mas com algumas regras, os materiais, que estes irão criar uma maior afinidade com a Matemática, disciplina temida no futuro por muitos alunos, às vezes, pela fragilidade dos professores ao ensiná-la, e observando os materiais como objetos em si, não receando e não fazendo conceções negativas acerca dos mesmos.

25 de janeiro de 2011

As crianças chegaram à sala e foram recebidas pela educadora. Esta contou-lhes algumas histórias até chegar a professora Manuela Cardadeiro, que iria avaliar-me numa aula surpresa com o material Blocos Lógicos. Foi uma aula mal conseguida porque não explorei o material da maneira mais adequada, tornando-me confusa na revisão das características dos materiais.

Inferências

Nesta aula surpresa teria sido mais prudente, e não foi desculpável, pois anteriormente já tinha observado aulas com este material, se tivesse pedido às crianças que enumerassem as diferenças em cada um dos atributos das peças e as retirassem da caixa, à medida que era realizada esta distinção, de modo a tocarem-nas e constatarem cada uma das realidades mencionadas.

Se tivesse executado a aula desta forma, as crianças não tinham ficado tão agitadas e distraídas, e, principalmente, não me teria sentido tão perdida no decorrer desta.

28 de janeiro de 2011

Mais uma manhã de estágio muito proveitosa, pois fui assistir a uma aula programada de uma colega no Bibe Azul. O tema desenvolvido foi o papel e, para dar início à sua aula apresentou uma enorme ilustração pintada à mão em papel de cenário. A partir da temática do papel e com base na imagem a minha colega contou uma história e entregou uma proposta de trabalho. Enquanto os alunos estavam a completar a ficha, esta foi para a CM com três crianças.

Na área seguinte, Domínio da Matemática, a referida colega explorou o material *Cuisenaire*, utilizando as flores coloridas da ilustração, para trabalhar os valores das peças e uma situação problemática.

Na última área, no Conhecimento do Mundo, as crianças observaram um vídeo a explicar a produção do papel e fizeram uma flor com papel reciclado feito na sala de aula com uma mistura de jornais velhos, cola branca e água.

Inferências

Toda a aula teve uma cativante sequência lógica e os materiais foram, sem dúvida, muito bem selecionados. Todavia, o aspeto a considerar menos positivo, e que de certo modo considero incompreensível, por conhecer a

pessoa em questão e por reconhecer as suas potencialidades como futura docente, foi a irritabilidade praticamente constante e presente ao longo da aula tornando-a mais agressiva para as crianças, que apenas estavam a entusiasmasdas com a aula e com as propostas da minha colega.

31 de janeiro de 2011

A educadora, antes de levar as crianças para a aula de Educação-Física contou uma entusiasmante história no tapete. Também, durante a manhã, desenvolveu com os alunos um material não estruturado, as palhinhas. Primeiro fez a revisão das regras deste material (ouvir com atenção o número de palmas que a educadora bate, ficar com as mãos debaixo da mesa e retirar, com calma, as palhinhas do copo) e efetuou duas situações problemáticas no concreto. Para que todas as crianças estivessem a compreender o que era pedido, a educadora passou por todos os lugares, principalmente pelas crianças com mais dificuldades e teve o cuidado de corresponder a quantidade das palhinhas recolhidas com os números e imagens desenhadas na parede.

Inferências e fundamentações teóricas

As palhinhas são objetos simples e funcionais para quem quer beber um refresco e está descomprometido com o ato educativo. Todavia, estes elementares materiais são eficazes, também, num aprendizado da Matemática com crianças, por mais surpreendente que pareça, pois possibilita a categorização por cores e tamanho, formar sequências e, como foi o caso desta aula, proposta pela educadora, permite trabalhar os algoritmos da adição e subtração, entre outros, mesmo com crianças desta faixa etária. Caldeira (2009b) afirma que:

agrupar objectos formando conjuntos que obedeçam a uma propriedade determinada, motiva e solidifica aprendizagens matemáticas. A capacidade de seriação e ordenação por tamanho, cor, o processo de ordenar uma sequência, de modo a que reconheça uma relação de precedência e sucessão, são actividades que devem ser propostas de modo a que as crianças «trabalhem» atributos que tenham um sentido real, para evitar descontextualização. (p. 319)

Ainda o modo como a educadora foi relacionando o número das quantidades exigidas de palhinhas com as representações dos números expostos na parede (porque igualmente representavam uma quantidade de imagens) permitiu que os alunos desenvolvessem o sentido do número. Como afirma Baroody (1986) citado por Spodek (2002) “um sentido do número bem desenvolvido ajuda a flexibilizar a forma de resolver os problemas e dá um sentido de controlo e poder sobre os números.” (p. 346).

Pela aparente facilidade na exploração de conteúdos matemáticos com este material, decidi dar uma aula com o mesmo, numa das manhãs observadas, de modo a experimentá-lo.

1 de fevereiro de 2011

Uma manhã destinada às minhas primeiras aulas neste bibe. Comecei com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na biblioteca, contando a história “Adivinha quanto gosto de ti” para as crianças participarem. No Domínio da Matemática introduzi a aula explorando o material do 1.º Dom de Fröebel. Na área de Conhecimento do Mundo organizei a sala de um modo diferente e principiei-a com a construção de um puzzle (as peças estavam escondidas e uma criança, de cada vez, procurava-as na sala com as minhas indicações). Com a imagem do puzzle – o Sol e o nosso planeta - expliquei o movimento que este faz à volta do Sol, designado por translação e solicitei a algumas crianças, duas de cada vez, para concretizarem este movimento com as respetivas fantasias.

Inferências

A escolha do texto deveu-se à sua ternurenta temática: o afeto transmitido entre uma mãe lebre e a sua cria que tentam definir, em situações engraçadas, a dimensão do seu amor uma pela outra. Com esta história, apesar da escolha do local não ter sido a mais perspicaz para a leitura deste belo conto, porque passaram algumas turmas que provocaram, sem querer, alguma distração a mim e às crianças, pretendi comunicar o poder

incomensurável do amor entre pessoas ou animais, e aproximar essa realidade à deles e dos seus próprios progenitores.

A área de Domínio da Matemática encontra-se fundamentada no capítulo 2 deste relatório (pp. 154-156).

Na área de Conhecimento do Mundo, as crianças vibraram de alegria com a construção do puzzle e com a possibilidade de interpretarem o Sol e o planeta Terra no movimento de translação, ficando prometido às outras crianças representarem-no noutro dia de aula.

4 de fevereiro de 2011

Nesta manhã, tudo decorreu sem novidade. Recebemos as crianças e ajudámo-las a vestirem-se para a aula de Educação-Física. Antes da aula ouviram uma história, sentadas no tapete.

Inferências

Falkenbach (s.d.) afirma que “a exploração corporal são as diferentes possibilidades de brincar com os objetos, desafiar-se, saltar, rolar, empurrar, pendurar entre outras. E, ainda refere que “Essas diferentes explorações do corpo com os objetos corroboram para uma consciência corporal mais evoluída e percebida pela própria criança.” (p. 7) .

Além disso, Educação-Física é uma disciplina que deve ser incutida desde cedo nas crianças pois estas já possuem um gosto inato pelas atividades desenvolvidas nesta área curricular.

7 de fevereiro de 2011

Esta manhã tive mais uma vez o privilégio de observar uma aula programada por uma colega da minha turma. Para iniciar a primeira área da manhã, fez a construção da “camioneta” com o 3.º e 4.º Dons de Fröebel. Na sequência desta área, foi feita uma única situação problemática ligando a construção da camioneta com alguns materiais muito apelativos – uma placa

colorida com velcro que representava uma horta e duas caixinhas coloridas de papel com imagens de morangos.

Na área seguinte, a referida colega fez uma dinamização da CM a partir de uma receita de batido de morango e, pediu para elaborarem uma proposta de trabalho enquanto na CM revia uma lição com duas crianças.

Na área de Conhecimento do Mundo explicou, a partir de algumas imagens no retroprojektor, as características do morango, a sua origem e, permitiu que observassem um verdadeiro morangueiro.

Inferências

A minha colega, apesar de estar nervosa, demonstrou sempre uma postura afetiva, carinhosa e animada com os alunos. Contudo, o que a prejudicou foi a dificuldade na gestão do tempo, ou seja, esta perdeu minutos preciosos com alguns pormenores da construção da “camioneta”, não permitindo que concluísse essa área como pretendia. Compreendo a sua preocupação, pois esta, apenas, desejava ajudar as crianças, mas teria sido mais benéfico se tivesse recordado o início dessa construção, fazendo-a com as crianças, que estas saberiam fazer o resto sem dificuldades, por já conhecerem a mesma.

8 de fevereiro de 2011

Nesta manhã, a minha colega Marisa deu a sua aula observada. No Domínio da Matemática fez a revisão dos atributos dos Blocos Lógicos e pediu a algumas crianças para colarem num desenho de uma praia, feito em k-line, imagens referentes a este tema (guarda-sol, castelo de areia, menino com chapéu) as peças dos Blocos Lógicos e depois anunciarem as características dos mesmos.

Na área seguinte, Conhecimento do Mundo, a minha colega sentou-os no tapete à sua volta e explicou o Ciclo da água, a partir de uma história de um livro produzido por ela mesma, e fizeram a picotagem de uma gota.

Na última área, as crianças permanecerem sentadas no mesmo sítio e ouviram a história do “Patinho feio”. As personagens tinham de ser coladas, pelos alunos no livro, também elaborado por ela, quando fosse pertinente.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a aula existiram dois aspetos negativos a realçar. O primeiro, não fulcral para a perturbação da aprendizagem dos alunos, foi o facto de a Marisa não ter explorado os atributos das peças com os alunos antes destes colarem nos espaços corretos da imagem a peça para que compreendessem, antecipadamente, onde teriam de a colocar e explorarem os atributos da mesma. O segundo aspeto, este sim, o grande influenciador para uma eficiente ou não aprendizagem, foi a escolha do espaço para as duas últimas áreas. Estrela (2002) afirma que:

o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica. (...) Pelas suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidades de utilização e condições de apropriação, o espaço facilita ou inibe a relação do professor e dos alunos e destes entre si, marca-lhes limites, assinala papéis e consagra estatutos (...). (p. 42)

Dada a importância do espaço na aprendizagem, foi uma decisão pouco racionalizada da minha colega permanecer com as crianças no mesmo espaço durante tanto tempo, intervalando só por alguns minutos com a picotagem. Tal como fiz na minha primeira aula ao mudar de espaço para as três áreas, e não querendo mostrar, de modo algum, presunção da minha parte, a minha colega podia ter feito o mesmo neste dia. Assim, as crianças estariam mais focadas, e os ensinamentos e competências seriam, com certeza, melhor assimilados.

11 de fevereiro de 2011

Hoje foi a minha segunda manhã de aulas na sala do Bibe Amarelo. Primeiro, comecei por explorar, no Domínio da Matemática, as palhinhas, onde fiz a revisão das regras, a apresentação dos instrumentos a serem utilizados

para os batimentos (castanholas) e alguns cálculos concretos semelhantes aos exercícios feitos pela educadora, sem inovar nos procedimentos.

Na área de Estimulação à Leitura, levei as crianças para o tapete e sentei-as em filas paralelas para poderem observar as imagens que iam ser projetadas na tela. A história que contei designava-se “Dez numa cama” e apresentei-a em *Powerpoint*.

Para a área do Conhecimento do Mundo exibi, primeiramente, pois tinha prometido na última aula observada, a diferença de dimensões da nossa estrela e dos planetas, inclusivamente, o nosso, e fiz a revisão do movimento de translação, para relacionar com outro novo movimento, o de rotação. Para consolidar estes dois movimentos com a alternância das estações do ano e os dias/noites optei pela mesma estratégia da aula anterior.

Inferências

A área do Domínio da Matemática não decorreu como eu esperava, e por isso não superou as minhas expectativas. É mais difícil do que parece utilizar este material pela primeira vez com as crianças, pois foi por causa de uma aula dada pela educadora cooperante de uma forma tão natural que ponderei explorá-lo também. Todavia é o treino que nos faz ganhar a prática. A primeira não foi tão favorável mas a segunda, certamente, será melhor e assim sucessivamente. Necessário é não esquecer que nada do que fazemos é desvinculativo da perseverança e persistência e, que nunca devemos desistir perante uma dificuldade primária. Este tipo de lição não deveria ser esquecida em situações semelhantes a esta, porque em muitos destes momentos frustramo-nos e desviamo-nos do nosso verdadeiro percurso à conta de sentimentos negativos.

Em relação à área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo a fundamentação teórica das mesmas encontra-se no capítulo 2 (pp. 156-160).

14 de fevereiro de 2011

Manhã de estágio com a aula observada da minha colega Rita. Esta começou com o Domínio da Matemática fazendo alguns cálculos concretos, com imagens de astronautas, a partir de uma história. À medida que eram realizados esses cálculos pelas crianças nas mesas, num pequeno quadro era feito o mesmo por um aluno.

Na área seguinte, de Conhecimento do Mundo, as crianças aprenderam o Sistema Solar. Para adquirirem esta aprendizagem, a colega simulou na sala de aula um Sistema Solar ajudando algumas crianças a vestirem as fantasias que representavam os oito planetas e colocarem-nas sobre uns riscos de giz no chão, que imitavam as órbitas.

Finalmente, na última área, as crianças ouviram uma história muito divertida composta por rimas e observavam as imagens extraordinariamente coloridas em *Powerpoint*.

Inferências

O único momento mais crítico da aula, e que ocorreu na área de Conhecimento do Mundo, foi a carência de explicações sobre a diferença de dimensões entre os planetas, a distância de cada um relativamente ao Sol pelo tamanho da sua órbita e o modo como cada um se movimenta sobre si e à volta da estrela. Todavia, a colega seguiu, continuamente, um bom fio condutor com ótimos materiais e apresentou uma postura correta, meiga e simpática ao longo da manhã.

Portanto, teria sido mais acessível para a compreensão dos alunos sobre o Sistema Solar se Rita exibisse na tela, que utilizou para a aula seguinte, projetada a partir do *datashow*, uma imagem do mesmo. Deste modo, as crianças, que utilizaram as fantasias dos planetas, todas estas, praticamente, do mesmo tamanho, podiam relacionar, ao observar a imagem do *Powerpoint*, com o auxílio da Rita, o planeta que estavam a interpretar e obter conhecimentos mais realísticos sobre esta temática, dramatizando com maior rigor o seu planeta.

15 de fevereiro de 2011

Finalmente a última manhã de aulas terminou com a observação da aula da colega Marisa. Esta iniciou a manhã com o Domínio da Matemática dando o material *Cuisenaire*. Para esta aula fez com a ajuda dos alunos uma escada com as peças numa banca e ainda pediu para fazerem a medição das peças mais pequenas (vermelha, verde clara, rosa e amarela) com a peça branca.

Para a área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Marisa leu uma história apresentada em *Powerpoint*, “Sara, Tomé e o Boneco de Neve” e pediu, constantemente, a participação dos alunos.

Por fim, em Conhecimento do Mundo, a minha colega Marisa juntou todas as crianças à volta de uma mesa para mostrar os vários estados da água a partir da confeção de gelatina.

Inferências

Nesta manhã, ao contrário da anterior, a colega Marisa utilizou diferentes espaços da sala para ensinar os conteúdos das três áreas, o que a beneficiou em muito a execução das mesmas.

O tema desenvolvido foi os estados da água na área de Conhecimento do Mundo. Para que as crianças conseguissem apreender este conteúdo, que acarreta alguma complexidade, a Marisa decidiu fazer gelatina para explicar o estado gasoso, com o vapor da água aquecida, o líquido, com a mistura da água quente, água fria e o pó, dissolvido, seguidamente, na mesma mistura de águas, e por fim o sólido ao arrefecer e refrigerar no frigorífico.

Foi uma manhã, sem qualquer dúvida positiva, e permitiu às crianças vivenciarem novas e engraçadas experiências.

18 de fevereiro de 2011

Último dia de estágio no Pré-Escolar, e, como é lógico, no Bibe Amarelo A. Demos as boas-vindas às crianças, ajudámo-las a vestirem-se para a aula

de Educação-Física, que ocorreu em turnos com a aula de Cerâmica e voltámos a recebê-las na sala.

No intervalo a educadora esteve a mostrar-nos e a explicar-nos, rapidamente, como ela organizava e fazia as suas grelhas de avaliação para o ano letivo em cada uma das áreas.

Inferências

As aulas de Cerâmica têm um papel fundamental no aperfeiçoamento da motricidade fina das crianças, pois é proposto manusearem o barro para construção de objetos. Contudo, infelizmente, não é possível definir com minúcia o conceito desta disciplina porque não temos conhecimento do que o professor, realmente, elabora com os alunos nas suas aulas, visto que nunca foi possível, em circunstância alguma do nosso estágio, observarmos uma, e por não fazer parte de nenhum dos dias da semana dos horários das turmas onde estagiamos.

No entanto, este dia foi proveitoso porque a educadora teve a oportunidade de nos mostrar como organiza as suas grelhas de avaliação e os critérios que utiliza para avaliar os seus alunos.

Reflexão do estágio no Pré-Escolar

Com o estágio efetuado nesta valência de ensino posso concluir que muitas das minhas anteriores lacunas foram ultrapassadas na sua grande maioria.

No Bibe Encarnado, por exemplo, o salão, que é um espaço de passagem de muitas turmas, docentes e funcionários, e que me provocava alguma confusão pela imensidão de movimento, tal como a necessidade de comunicar em voz alta para ser perceptível aos alunos, passaram, neste estágio, de fragilidades a conquistas.

O Bibe Azul foi memorável pelas aulas que escolhi dar por serem temas bastante significativos para mim.

E, finalmente, o Bibe Amarelo foi aquele que mais me maravilhou, para meu grande espanto, pois achava que seria mais difícil do que foi de facto.

1.4. Estágio Intensivo – 28 de fevereiro a 4 de março de 2011

Neste Seminário da Realidade Educativa escolhi completá-lo num local unicamente destinado a crianças com necessidades educativas especiais – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de São Miguel e Santa Maria (APPDA).

Assim, e conforme o horário (quadro 7), foi-me solicitado durante a semana escolher propostas para realizar em conjunto com as crianças presentes, observar as suas interações sociais durante as atividades organizadas e interagir com as mesmas nas variadas áreas de convívio (salas de trabalho, *Snoezelan*, refeitório, jardim e ginásio).

Inferências e fundamentação teórica

Esta pequena Associação, gerida por uma psicóloga e duas funcionárias, recebe crianças entre os 6 e 12 anos de idade com perturbações de autismo, e tem com finalidade a inserção social destas crianças e apoiá-las educacionalmente. Segundo o Decreto Lei n.º 3/2008 os apoios especializados:

(...) visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. (p. 155)

Deste modo, foram adotados uma série de objetivos, desde a implementação de salas de apoio a vários níveis escolares para o desenvolvimento das capacidades outrora consideradas inexistentes, a promoção da qualidade de vida dessas crianças e de seus responsáveis com diagnósticos assertivos e intervenção precoce, apoio e formação dos pais para

compreensão deste tipo de patologias e, ainda a sensibilização dos cidadãos para a existência de crianças com perturbações do desenvolvimento e autismo.

Quadro 7 – Horário do APPDA

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
14h00m	acolhimento	acolhimento	acolhimento	Acolhimento	acolhimento
14h30m	trabalho em sala (Individual/grupo)	trabalho em sala (Individual/grupo)	trabalho em sala (Individual/grupo)	trabalho em sala (Individual/grupo)	trabalho em sala (Individual/grupo)
15h00m	Expressão Psicomotora	Expressão Psicomotora	Expressão Psicomotora	Expressão Psicomotora	Expressão Psicomotora
15h30m	Expressão Musical/ Musicoterapia	Atelier de Artes Plásticas	atividades lúdico- pedagógicas multimédia	Expressão Musical/ Musicoterapia	Atelier de Artes Plásticas
16h00m	lanche				
16h30m	estudo acompanhado/ acompanhamento psicológico e Terapia <i>Snoezelan</i>	estudo acompanhado/ acompanhamento Psicológico e Terapia <i>Snoezelan</i>	estudo acompanhado/ acompanhamento Psicológico e Terapia <i>Snoezelan</i>	estudo acompanhado/ acompanhamento Psicológico e Terapia <i>Snoezelan</i>	estudo acompanhado/ acompanhamento Psicológico e Terapia <i>Snoezelan</i>
17h30m	Atelier de Artes Plásticas	atividades lúdico- pedagógicas multimédia	Expressão Musical/ Musicoterapia	Atelier de Artes Plásticas	atividades lúdico- pedagógicas multimédia
18h00m	atividades lúdico- pedagógicas multimédia	Expressão Musical/ Musicoterapia	Atelier de Artes Plásticas	atividades lúdico- pedagógicas multimédia	Expressão Musical/ Musicoterapia
18h30m	brincadeiras/atividades semi-livre	brincadeiras/atividades semi-livre	brincadeiras/atividades semi-livre	brincadeiras/atividades semi-livre	brincadeiras/atividades semi-livre

Com este Estágio Intensivo, como os anteriores já efetuados na Licenciatura, pude concluir o quão relevante é para nós estarmos em contacto com a realidade educativa observando deste modo todas as áreas lecionadas, algo que não é possível ao longo deste estágio porque só o realizamos de manhã, as várias estratégias selecionadas e as várias situações inesperadas

por parte dos alunos que obrigam os docentes a improvisar consentaneamente com as atividades diárias estruturadas e pensadas.

Relativamente a este estágio, em particular, ainda tornou-se mais extraordinário do que julgava porque foi-me possibilitada a interação com crianças autistas com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos conseguindo ultrapassar mais um obstáculo por não estar habituada a lidar com este tipo de educação especial.

1.5. 4.^a Secção – Bibe Verde A

Recomeço de uma nova temporada de estágio, e desta vez no 1.º Ciclo.

Para estreia deste novo momento de avaliação, as minhas colegas e eu fomos para o 2.º ano de escolaridade – Bibe Verde – e tivemos como professora cooperante a Sofia Guedes, uma professora no seu primeiro ano de serviço.

1.5.1. Caracterização da turma

A turma do 2.º ano A do Jardim-Escola João de Deus dos Olivais era composta por vinte e nove crianças, quinze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Todas tinham sete anos de idade.

Estas crianças pertenciam a um nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuíam, na generalidade, formação superior.

Este grupo de crianças estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola, e demonstravam motivação pelas diversas aprendizagens.

Existia apenas uma criança com dificuldades de aprendizagem e uma com alguns problemas comportamentais e de postura.

1.5.2. Caracterização do espaço

A sala deste bibe é uma das menos espaçosas do 1.º Ciclo. Encontra-se no piso do rés-do-chão, como a sala do Bibe Verde B, e exatamente por baixo do ginásio e perto da biblioteca, por onde se passa, quando nos deslocamos a estas salas.

Para além da entrada de quem vem pela biblioteca, há outra porta que dá acesso diretamente ao recreio desta valência.

Passando a descrever o interior desta sala, encontramos três filas paralelas de mesas, juntas em pares e viradas para o quadro, intervaladas por três apertados corredores. Uma das fileiras das mesas está encostada às janelas da sala, localizadas na mesma parede da porta do recreio. Na parede oposta está a outra porta, o maior móvel da sala com todos os materiais dos alunos e da professora e uma escrevaninha de madeira.

Perto do quadro de giz, num canto, está uma secretária com um computador e na parede, ainda não descrita, estão os cabides dos alunos e quadros de cortiça coloridos onde são afixados os trabalhos dos alunos e *posters* e/ou cartolinas da professora.

1.5.3. Rotinas

No quadro 8, da página seguinte, será apresentado o horário semanal desta turma.

Quadro 8 – Horário do Bibe Verde A

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h00m às 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 10h00m às 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 11h00m às 11h30m	intervalo				
Das 11h30m à 12h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 12h00m às 12h50m	Matemática	Educação-Física	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio
Das 13h00m às 14h30m	Almoço				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Formação Cívica	Expressão Plástica	Estudo Acompanhado
Das 15h20m às 16h10m	Área Projeto	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio	arrumação de trabalho
Das 16h10m às 17h00m	Informática	Estudo do Meio	Biblioteca	Educação Musical	Assembleia de turma
Das 17h00m	lanche/saída				

1.5.4. Relatos diários

15 de março de 2011

Mais uma temporada de estágio que se inicia, desta vez na valência de 1º ciclo. Dado que não pude comparecer no dia anterior por questões pessoais, este foi o dia de me pude apresentar à professora da sala e à turma.

A manhã começou com a entrega e realização de uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa com um poema da autora Luísa Ducla Soares, “Alfabeto sem juízo”, para as crianças completarem com palavras-chave e a elaboração individual de um poema original do “Alfabeto sem juízo”.

Depois do intervalo, as crianças do 1.º Ciclo dirigiram-se o ginásio para receber a visita da autora Maria Carolina Pereira Rosa. No final, depois dos livros autografados e da despedida da autora, os alunos voltaram para a sala para darem início a uma ficha sumativa de situações problemáticas.

Inferências

Para o primeiro dia neste bibe devo dizer que foi um entusiasmante começo, pois assistimos à apresentação de alguns dos livros de contos de uma autora de literatura infantil que ainda não conhecia. Esta contou os seus mais afamados contos em verso, respondeu às questões colocadas pelas crianças sobre a criação das histórias e, explicou, utilizando exemplos, a elaboração da ilustração dos seus livros (vários tipos de papéis cortados e sobrepostos uns sobre os outros até formarem imagens).

Esse tipo de eventos numa escola são sempre inspiradores para as crianças nas várias faixas-etárias porque desenvolvem o gosto e o prazer pela leitura, têm o privilégio de conhecer e ouvir os mais belos contos pelos próprios autores que os criaram e, ainda, têm a oportunidade de comunicar com os mesmos.

18 de março de 2011

Esta manhã começou com a realização de fichas de trabalho em atraso e de exercícios de leitura de números e uma subtração com a prova real pela operação inversa com os Calculadores Multibásicos.

Antes do intervalo, as crianças foram assistir no ginásio a uma pequena peça de teatro que transmitia o valor de uma boa alimentação e da amizade. Após o espetáculo, as crianças estiveram a ler um texto do livro de Língua Portuguesa, fizeram exercícios de interpretação, de funcionamento da língua e praticaram o vocabulário do texto com um breve ditado mudo.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia de estágio tive experiências muito produtivas, a começar pela observação da brilhante *performance* da professora ao utilizar os Calculadores Multibásicos, ditando os números para cada torre das placas com palmas, batiques na porta e outros meios para que deste modo as crianças realizassem a leitura do número obtido e efetuassem as operações aritméticas exigidas. Infelizmente, não consegui observar todos os exercícios efetuados, porque estive no exterior da sala a apoiar uma aluna no esclarecimento de exercícios de uma ficha sumativa em atraso.

Para perpetuar as boas aprendizagens adquiridas nesta manhã, observei outra boa prestação da professora na execução, não propriamente, do ditado mudo, porque é algo que não considero de difícil execução, mas sim o constante apoio, dedicação e paciência que demonstrou para com uma criança que evidenciava maiores dificuldades nos exercícios propostos. Vieira (2005) afirma que “uma criança que é constantemente estimulada no sentido positivo, que recebe mensagens fortes, de confiança, de apoio pode vir a construir uma imagem de si positiva (...).” (p. 27). Com isto quero dizer, que qualquer criança, mais desenvolva ou não nas suas capacidades cognitivas necessita continuamente de um reforço positivo para que não desacredite em si mesmo e para que se torne num adulto confiante e feliz.

21 de março de 2011

Dia de reunião na ESE João de Deus com os colegas de Mestrado, as professoras da Equipa de Supervisão, com o Dr. Ponces de Carvalho para tomarmos conhecimento da avaliação do 3.º momento de avaliação – Bibe Amarelo.

Inferências

Foi uma reunião como as anteriores, onde foram respondidas algumas questões sobre o estágio e, lidos, em alta voz pelas orientadoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica, os aspetos positivos e os aspetos a ainda por melhorar.

Terminada a reunião, mais uma vez senti-me desanimada com a minha avaliação. Sinceramente, eu esperava uma classificação correspondente ao meu nível de dedicação e empenho, pois foi um dos momentos de estágio mais marcantes positivamente e onde admiti ser perfeitamente possível e igualmente prazeroso trabalhar com crianças de três anos de idade.

22 de março de 2011

A manhã iniciou-se com a continuação da ficha formativa de avaliação de Língua Portuguesa - resolução da composição. À medida que os alunos iam terminando, a professora pedia para irem para o recreio fazer o intervalo.

Seguidamente ao descanso matinal e antes da aula de Educação-Física, a professora passou alguns exercícios de matemática no quadro para as crianças completarem. Durante a aula no ginásio, as minhas colegas e eu aproveitamos para esclarecer algumas dúvidas para as nossas aulas e a conversar com a professora sobre outros assuntos.

Inferências e fundamentação teórica

Gostaria de dar a minha opinião pessoal, não às atividades propostas nessa manhã, apesar da sua extrema utilidade na aprendizagem das crianças,

mas ao tempo de conversa, proporcionado pela hora de Educação-Física, com a professora cooperante.

Esta ocasião única com uma professora no seu primeiro ano de serviço foi o caminho aberto para não só as minhas colegas e eu criarmos uma relação de maior proximidade com esta, mas, principalmente, para recolhermos uma série de informações imprescindíveis para o nosso futuro como docentes. Neves (2007) afirma que:

a importância da cooperação entre todos os intervenientes diretos no exercício de supervisão, sendo necessário o permanente *feedback* dos supervisores para que o formando, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais (através dos processos de auto – reflexão, partilha de ideias e acções de equipa). (p. 93)

Com esta citação pretendo defender que é, sem dúvida, meritória a comunicação entre as educadoras/professoras cooperantes e as orientadoras da Supervisão da Prática Pedagógica com os seus estagiários, porque é a partir deste tipo de envolvimento que os formandos perspetivam as suas reais competências e formalizam novas ideias. Se não fosse disponibilizado neste curto espaço de tempo para que as minhas duas colegas e eu interagíssemos com a professora cooperante, não teríamos, com certeza, evoluído mais um pouco a nível pedagógico.

25 de março de 2011

Foi uma manhã de estágio dedicada exclusivamente à avaliação das crianças, começando primeiramente com Estudo do Meio e depois com situações problemáticas. A primeira prova foi entregue, lida e explicada calmamente aos alunos para que estes retirassem as suas dúvidas e, a segunda foi passada no quadro para as crianças copiarem e resolverem numa folha quadriculada. Enquanto as provas decorriam, as minhas colegas aproveitaram para fazer algumas questões sobre as suas próximas aulas programadas e para mostrarem os planos de aula.

Inferências

Visto que foi uma manhã de provas e nós apenas observámos as crianças na concretização das mesmas, não tenho nada a referir sobre este dia.

28 de março de 2011

Outra manhã particularmente destinada à avaliação, mas desta vez à minha colega Marisa. Para a primeira área, Estudo do Meio, a Marisa apresentou um *Powerpoint* com imagens bastante elucidativas do Sistema Solar.

Na área de Língua Portuguesa, a Marisa preparou bons materiais para explorar uma nova matéria, a área vocabular e a família de palavras.

Para a aula de Matemática, a colega deu a tabela de frequência e explicou tudo com muito pormenor pedindo a interferência dos alunos.

Inferências

Na aula da Marisa, os aspetos que considerei menos positivos na área de Estudo do Meio, mas que, por vezes, em temas científicos, repetidamente, cometemos as mesmas falhas, foram: a reduzida interação com os alunos, a demasiada exposição e aprisionamento nos conceitos apresentados em *Powerpoint* e a existência de alguns erros científicos.

Em Língua Portuguesa, apesar da Marisa estar mais segura do que na área anterior, ainda gerou alguma confusão nas crianças relativamente à área vocabular e à família de palavras não distinguindo claramente estes dois conceitos.

Como ainda estamos todos a aprender, a minha colega superou todos os aspetos menos negativos e deu uma extraordinária aula de Matemática. Estava visivelmente mais calma e confiante e solicitou a participação das crianças que se encontravam desejosas para intervir.

Dado que a Marisa é uma estagiária muito dedicada e exigente consigo própria, não faltaram, em nenhuma das áreas, os materiais sempre bem elaborados.

29 de março de 2011

Durante essa manhã foram efetuados no quadro exercícios de Língua Portuguesa sobre a análise morfosintática das palavras, bem como um ditado de um texto do livro de Língua Portuguesa e exercícios de Matemática com operações aritméticas. À medida que as crianças faziam os exercícios a professora ia pedindo a uma criança de cada vez para escreverem, numa cartolina colorida presa na porta, a sua palavra favorita.

Inferências

Apreciei a iniciativa da professora ao pedir que cada criança escrevesse numa cartolina a sua palavra preferida. Foi a oportunidade perfeita para os alunos enriquecerem o seu vocabulário ao procurarem entre todas as palavras já conhecidas as que mais estimavam, identificarem-se com alguns dos colegas que tenham escrito sinónimos dos seus vocábulos, trabalharem a caligrafia, visto que era uma cartolina para ser exposta o resto do ano letivo e exigia, por isso, um cuidado especial e, ainda, formarem laços afetuosos com a professora devido à atividade de cariz diversificado, às atividades solicitadas diariamente em sala de aula e, por proporcionar, como é lógico, um conhecimento mais pessoal da professora em relação a cada aluno.

1 de abril de 2011

Uma nova manhã que se preparava para ser semelhante a tantas outras quando fomos surpreendidas com a presença de um professora da equipa de Supervisão de Prática Pedagógica para a avaliar a Rita com um material matemático escolhido pelos próprios alunos e um conteúdo já bem trabalhado pelas crianças, leitura de números com o material *Cuisenaire*.

O resto da manhã, foi passado na reunião com os colegas do Mestrado, as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica e, as professoras da salas onde decorreram aulas.

Inferências e fundamentação teórica

Perante a facilidade oferecida pela orientadora da equipa de Supervisão a minha colega poderia ter efetuado uma excelente aula pois tinha todas as capacidades para consegui-lo com eficácia. Não foi de todo negativa, mas a minha colega na primeira dificuldade das crianças começou a esmorecer e a perder o ânimo, atitudes patentes no derrotismo. Bandura (2007), citado por Marujo, Neto e Perloiro (2009) afirmam que “sentimentos de otimismo mostraram já que podem, não só melhorar o desempenho e bem-estar do professor, mas também conduzir a melhores resultados do desempenho dos alunos.” (p. 40). Portanto, se a minha colega não tivesse desacreditado em si na primeira dificuldade deparada, algo que compreendo ser delicado, pois eu mesma já demonstrei, em alguns dos momentos de avaliação, apetência à desmoralização, tudo teria corrido de feição e esta, teria tido uma classificação mais consentânea com as suas inatas aptidões.

4 de abril de 2011

Dia de extrema importância para a minha colega Marisa, dado que foi sua primeira aula programada para a equipa de Prática Pedagógica.

Primeiro começou com a aula de Língua Portuguesa. Entregou um texto produzido por ela sobre as características do nosso planeta para as crianças fazerem a leitura e a exploração do grupo nominal e verbal de algumas frases do mesmo.

Na área seguinte, Estudo do Meio, a Marisa falou sobre a constituição do nosso planeta, os nossos continentes e oceanos e pediu para as crianças irem colocar num grande placard, representando o planisfério, os continentes e os seus nomes e os nomes dos oceanos, enquanto faziam o mesmo nas suas propostas de trabalho.

Na última área, a Marisa deu as frações com o 5.º Dom de Fröebel.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula programada a única situação que relevo como mais prejudicial para a minha colega Marisa foi a falta de proveito do 5.º Dom para introduzir as frações, utilizando, praticamente, figuras desenhadas no quadro e um verdadeiro bolo, não permitindo aos próprios alunos, no pouco tempo que disponham da utilização deste material, a compreensão na globalidade deste conteúdo. Como refere Caldeira (2009b) “o conhecimento do tamanho relativo das fracções, sustenta o sentido do número e aconselha-se o uso de «materiais manipuláveis para explorar fracções equivalentes e comparar fracções».” (p. 303). Compreende-se, então, a partir desta citação que a presente dificuldade das crianças nas frações reside, exatamente, na carência de materiais manipulativos acertados em salas de aula de modo a desenvolverem o sentido do número, e posteriormente, a abstração necessária para a apreensão deste conceito.

8 de abril de 2011

A aula de Língua Portuguesa foi introduzida como se de uma missão especial da NASA conduzida por cientistas portugueses, se tratasse. De seguida foi feita, por mim e depois pelas crianças, a leitura de um texto intitulado “Os inseparáveis” com a finalidade das mesmas interpretarem, classificarem alguns vocábulos morfológicamente e aprenderem os pronomes pessoais, que designei por “palavras-chave” presentes no texto. Para consolidar a matéria foram feitos dois exercícios numa proposta de trabalho, que se encontrava numa mica dentro de um pequeno computador de cartolina colorida, que cada criança tinha.

Na área de Matemática dei a noção de área com a utilização de pequenos quadrados feitos em papel eva que representavam, cada um deles, uma unidade de medida. A intenção era achar a área de duas portas da nave espacial portuguesa para serem decoradas com a bandeira do nosso país.

Na última área, fase final da missão espacial, aproveitei para explicar os movimentos de translação e rotação a partir de um modelo, que ilustrava estes dois movimentos, recorrendo, também, a um vídeo.

Inferências

Uma manhã muito diferente de todas as outras até então, porque pela primeira vez dei uma manhã de aulas a crianças do 1.º Ciclo, algo que antes me transmitia um certa insegurança. Desde modo, gostaria apenas de referir que esta aula, no meu ponto de vista, pela minha preocupação incentivou-me a ser mais criativa para satisfazer as crianças à medida que transmitia os conteúdos planeados e, a que mais gosto me deu em preparar. Todavia, senti-me um pouco desiludida no final da aula, porque achei que os materiais utilizados e elaborados com muito cuidado e atenção (pequenos computadores feitos em cartolina com as propostas de trabalho nas micas a imitar os ecrãs) poderiam ter sido melhor aceites, sendo por isso um indício de desmotivação para a preparação da próxima aula agendada.

Semana de 11 a 15 de abril de 2011

Nesta semana de estágio, as manhãs decorreram apenas com atividades e jogos. Como tal todos os estagiários presentes ficaram com a missão de entreter e levar as crianças para os vários pontos do Jardim-Escola acompanhando-os nas diversões.

Ainda durante a semana apresentámos uma peça de teatro “ A Rainha das Cores” às várias turmas do Jardim-Escola. Num dia foi destinado unicamente ao Pré-Escolar e no dia seguinte ao 1.º Ciclo.

Inferências

Foi, com certeza, uma semana muito animada, repleta de jogos divertidos e muita interação com as crianças de várias idades.

3 de maio de 2011

Nessa manhã a professora começou a sua aula com um novo conteúdo sobre os verbos, o infinitivo pessoal. Depois entregou a cada criança uma ficha de Matemática para colarem numa folha quadriculada e resolverem. Como neste dia tinham Educação-Física, nós ficámos com a professora na sala a tirar algumas dúvidas sobre as próximas aulas e, a discutir/analisar a minha primeira prestação.

Inferências

A aprendizagem a reter deste dia foi a forma como a professora introduziu o infinitivo pessoal à turma, que é consideravelmente difícil para as crianças assimilarem. Esta desenvolveu-o de uma forma bastante sucinta, acessível e prática, utilizando vários exemplos concretos para que ficasse bem apreendido pelos alunos.

6 de maio de 2011

Mais uma manhã de aulas dadas por mim. Para a primeira área trabalhei a partir de um texto os sinónimos de palavras difíceis, a interpretação do texto, a classificação morfossintática de algumas palavras e o grupo móvel a partir de um *Powerpoint* com exemplos e as suas características.

Na área de Estudo do Meio desenvolvi o tema das aves colocando várias questões e pedindo a participação dos alunos para as suas características, tal como as penas, os bicos diferenciados, as patas, o modo de vida e locomoção, os ninhos, a reprodução e o habitat natural. Para finalizar realizei uma experiência onde puderam conhecer as propriedades que compõem as cascas dos ovos das aves.

Finalmente, na área de Matemática, explorei a diferença entre círculo e circunferência, o raio e o diâmetro. Nesta aula pedi para as crianças, segundo as minhas explicações, desenharem e legendassem na proposta de trabalho,

com a ajuda de um molde feito em cartolina, uma circunferência, o raio e o diâmetro dentro da mesma.

Inferências e fundamentação teórica

O aspeto menos positivo da aula, no cômputo geral, foi não ter resolvido os exercícios da proposta de trabalho sobre o grupo móvel em conjunto com as crianças. Deixei que cada uma concretizasse os exercícios individualmente e, apenas esclarecia as dúvidas, pontualmente, às crianças que pediam atenção. Foi uma postura totalmente incorreta que adotei, e que percecionei, posteriormente, não ser a mais acertada para os alunos adquirirem os conhecimentos administrados. Agi como se tratasse de uma avaliação sumativa e não de uma avaliação formativa.

As avaliações formativas são muito importantes para os docentes terem a noção dos reais conhecimentos dos alunos e a sua evolução ao longo de um ano letivo. Com base no Despacho Normativo nº1/2005:

a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem; a avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. (p. 7464)

Portanto, esta falha cometida nesta aula fez-me refletir maduramente, desejando não voltar a repeti-la nas próximas aulas e, é claro, no futuro como docente.

9 de maio de 2011

Nesta manhã, a Marisa começou por fazer a leitura de um texto criado por ela mesma sobre dois meninos que visitavam o Jardim Zoológico para que desta forma conseguisse ligar com as áreas seguintes. Após a leitura do texto a Marisa fez a análise e interpretação deste e desenvolveu um conteúdo

proposto com apoio de uma proposta de trabalho, a identificação dos elementos principais da oração, o sujeito e predicado.

Em Matemática explorou as características do material *Cuisenaire* e distribuiu pelos alunos uma folha com quadrículas para realizar um itinerário de uma visita ao Jardim Zoológico.

Para a aula de Estudo do Meio, a Marisa aproveitou o facto de ter feito um itinerário para fazer outro a partir do mapa do Jardim Zoológico de modo a encontrar no mapa um animal a abordar.

Inferências

Mais uma aula da Marisa com a utilização de bons recursos e uma boa postura. Todas as áreas estiveram inteiramente ligadas umas às outras propiciando a atenção e entusiasmo por parte dos alunos.

10 de maio de 2011

Durante a manhã estiveram a fazer avaliação de situações problemáticas e outros exercícios de Matemática que as crianças passaram do quadro. No final da manhã, como é costume, foram para Educação-Física e nós permanecemos na sala com a professora a discutir sobre as aulas dadas.

Inferências

Não há nada de relevante para inferir, neste dia.

13 de maio de 2011

A minha colega Rita reservou a sua última aula ao tema das habitações típicas nacionais. Primeiro entregou uma proposta de trabalho e definiu o conceito de habitação. Apresentou, por último, os vários tipos de habitações representados, também, na proposta de trabalho e as vantagens de cada uma.

Seguidamente dividiu a turma em equipas e distribuiu os materiais necessários para concretização de exercícios matemáticos com os perímetros e as áreas das divisões da planta de uma casa entregue a cada grupo.

Na área de Língua Portuguesa, a Rita e os alunos fizeram a leitura de um texto e a interpretação do mesmo. A partir deste texto a Rita introduziu o texto dramático e a dramatização em sala de aula com adereços relacionados com o texto.

Inferências

Foi uma aula positiva desde o início ao fim. Não tenho nada mais a salientar.

1.6. 5.^a Secção – Bibe Castanho B

Para terminar o ano letivo, realizei o estágio no Bibe Castanho B, numa turma que já conhecia do estágio realizado no sexto semestre da Licenciatura e que deixei boas lembranças.

A professora cooperante que nos apoiou durante este momento de avaliação foi a Marta Gomes e mostrou-se, sempre, muito acessível.

1.6.1. Caracterização da turma

A turma do 1.^o ano B do Jardim-Escola João de Deus dos Olivais era composta por vinte e sete crianças, onze do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino e todas tinham seis anos de idade até ao dia 31 de dezembro de 2010.

Estas crianças pertenciam ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuíam, na sua globalidade, formação superior.

Este grupo estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstrava motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.6.2. Caracterização do espaço

A sala desta turma tem duas entradas, uma diretamente para o centro do salão e outra para o recreio do Pré-Escolar.

Esta sala, tal como a sala do Bibe Castanho A, é extremamente espaçosa e com muita iluminação natural vinda das janelas localizadas na mesma parede da porta que dá acesso ao exterior.

No interior da sala, estão quatro filas de mesas aos pares e voltadas para os dois quadros de giz presos na parede. Visto que a sala é ampla o espaço deixado entre os intervalos das filas também é alargado.

Na parede da porta de quem vem do salão existem armários e prateleiras de madeira embutidas na parede com os dossiês dos alunos e outros materiais. E na parede perpendicular a esta e oposta à dos quadros estão os cabides dos alunos com grandes quadros de cortiça pintados para os trabalhos dos alunos serem afixados.

A secretária da professora está encostada aos armários de arrumação com um computador e do outro lado da sala encontra-se o canto dedicado à biblioteca.



Figura 4 – Sala do 1.º ano B



Figura 5 – Sala do 1.º ano B

1.6.3. Rotinas

No quadro 9 é verificável a forma como a professora organizava a rotina diária da turma.

Quadro 9 – Horário do Bibe Castanho B

<div>Dias</div> <div>Horas</div>	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h00m às 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 10h00m às 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 11h00m às 11h30m	intervalo				
Das 11h30m à 12h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 12h00m às 12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Educação Musical	Educação-Física
Das 13h00m às 14h30m	almoço				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Área de Projeto	Informática	Inglês
Das 15h20m às 16h10m	Estudo Acompanhado	Biblioteca	Formação Cívica	Expressão Plástica	Estudo do Meio
Das 16h10m às 17h00m	jogos de Matemática	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio		Assembleia de turma
Das 17h00m	lanche/saída				

1.6.4. Relatos diários

16 de maio de 2011

Nessa manhã ao chegarmos à sala apresentámo-nos e a professora fez o mesmo em relação a si, à turma e à rotina matinal.

Antes de iniciar a aula com os Calculadores Multibásicos, a professora desenhou no quadro cinco estrelas para que cada uma das três equipas permanecesse em silêncio e respeitasse os colegas e a professora enquanto trabalhavam. Na aula com os Calculadores Multibásicos a professora ditou diferentes números e elaborou questões relativas a estes: leitura por ordens, por classes, identificação do número como par ou ímpar, dos algarismos de maior e menor valor absoluto e relativo e do algarismo de centenas e dezenas de unidades.

Na segunda parte da manhã foi entregue uma ficha de Matemática, que as crianças resolveram e corrigiram com a professora e, ainda, uma ficha com um texto intitulado “Bom dia, flores”, para fazerem a leitura, a interpretação e exercícios morfo sintáticos passados no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

Como já referi anteriormente as fichas formativas são indispensáveis para o professor atender às dificuldades dos alunos e desenvolver junto deles as suas capacidades cognitivas, contudo, penso que não devem ser a única estratégia a ser utilizada com as crianças quer seja para rever conteúdos lecionados ou para a introdução de novos. Morgado (2004) afirma que é “(...) necessário diversificar os materiais e recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, e introduzir níveis de diferenciação na sua utilização, adequando-a às características dos alunos e aos objectivos definidos.” (p. 97).

Com base nesta minha opinião procurarei trabalhar com os meus alunos utilizando várias metodologias diversificadas, como vários jogos pedagógicos e interativos em sala de aula com meios tecnológicos ou ar livre nos jardins e parques naturais, em trabalhos de equipa, em visitas de estudo, com

experiências e, por último, e não menos importante, a partir de fichas de trabalho.

17 de maio de 2011

Para começar o dia as crianças fizeram uma proposta de trabalho baseada na construção de frases simples referentes a imagens e união das mesmas para formação de frases compostas. Enquanto isso nós íamos fazendo curtas interrupções para as crianças poderem ler a lição do dia.

Depois do intervalo, a professora pediu para realizarem a cópia de um texto já conhecido, “Bom dia, flores”, disse em voz altas as classificações de uma ficha de avaliação, feita há uns dias, e entregou uma proposta de trabalho com situações problemáticas que foi conduzida por nós e pela professora.

Inferências

Com a proposta de trabalho as crianças puseram em prática a escrita e ao mesmo tempo a leitura e concluíram que a partir de duas frases simples podemos construir uma frase composta.

Ainda neste dia, foi nos solicitado pela professora resolver com os alunos, cada uma de nós, uma situação problemática de uma proposta de trabalho. No geral as nossas breves prestações decorreram bem e a turma, que já era calma, comportou-se adequadamente.

20 de maio de 2011

Manhã de visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos e à Torre de Belém.

No Mosteiro dos Jerónimos, no final da visita, as crianças estiveram a ouvir e a participar na história que relatava os Descobrimentos e a origem do Mosteiro e, na Torre de Belém a história contada no final da visita foi o complemento da anterior, que falava sobre o dia-a-dia das tripulações nas naus dos Descobrimentos.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo em qualquer área disciplinar foram sempre, ao longo de todo o estágio, apesar de terem sido poucas as oportunidades, as alturas mais gratificantes para mim e, como é lógico, para as próprias crianças que usufruíam destas saídas. Crianças, em qualquer fase de escolaridade, anseiam por estas virtuosas saídas. Leal (2010) defende os mesmos ideais que eu, relativamente, às visitas de estudo:

as saídas de estudo mostram, muitas vezes, a utilidade do saber científico através de uma aprendizagem significativa. Torna-se tudo mais natural e fácil para os alunos algo que lhes diz alguma coisa. Dando o conhecimento científico através do exemplo do quotidiano torna a aprendizagem mais próxima e acessível. Nas saídas, os discentes estão em contacto com o que estão a estudar e uma imagem vale mais que mil palavras. (p. 19)

Resumindo, ao sairmos mais vezes do meio escolar com os nossos alunos facultaremos melhores e mais ricos ensinamentos, pois tornar-se-ão inesquecíveis pelas novas experiências vividas.

23 de maio de 2011

Dia de reunião na ESE João de Deus com as professoras da Prática Pedagógica, os colegas e o Dr. Ponces de Carvalho para sabermos a avaliação do estágio desenvolvido no Bibe Verde. Nesta reunião também foram colocadas questões sobre o estágio intensivo de setembro.

Inferências

Relativamente ao que foi discutido nesta reunião não tenho nada a argumentar.

24 de maio de 2011

Nessa manhã a Rita, minha colega, deu a sua primeira aula nesta sala. Começou por pedir às crianças para lerem primeiro um texto sobre um menino que tinha levado para a escola uma garrafa com o mar no seu interior e, para relacionar essa temática com o conteúdo a ser revisto – classificação de sílaba tónica – a Rita colocou no lado direito de cada duas mesas uma imagem de uma garrafa azul para as crianças a pares construírem uma palavra, assinalarem a sílaba tónica e colarem no quadro, no sítio correto, ou seja, por baixo da palavra esdrúxula, grave ou aguda.

Na área de Estudo do Meio entregou a cada aluno um envelope com pequenas imagens relacionadas com o Ciclo da água. Explicou-o tendo em conta a faixa etária com a ajuda de imagens iguais à das crianças e com a constante elaboração de perguntas de forma a manter a disciplina na sala.

Finalmente na área de Matemática a Rita fez alguns exercícios de leitura de números com os Calculadores Multibásicos.

Inferências

Na aula da minha colega gostei especialmente do texto escolhido e da forma como introduziu o conteúdo sobre a sílaba tónica, relacionando-o com o texto que tinham lido e interpretado. Os materiais estavam adequados à faixa-etária e muito bem elaborados.

A execução da aula de Estudo do Meio não foi tão inovadora como a anterior, porque já tinha observado uma aula da Rita no Bibe Azul, quando utilizou a mesma estratégia para o tema das plantas, mas conseguiu, igualmente, com os materiais entregues aos alunos, rever o Ciclo de água, um tema muito completo e que por isso é explicitado nas várias valências desde o Bibe Amarelo.

27 de maio de 2011

Para começo dessa manhã a professora fez um ditado sobre um texto, “O coelho orelhudo”, e pediu às crianças para lerem com cuidado para verificarem se existiam erros antes de compararem com o original. Seguidamente, a professora escreveu no quadro exercícios morfo sintáticos para os alunos passarem para uma folha e resolverem.

No decorrer da manhã a Marisa foi surpreendida pela Dr.^a Sandra Ramalhinho para dar uma aula de leitura de números com os Calculadores Multibásicos.

Inferências

Na aula surpresa, a minha colega cometeu algumas falhas causadas pelo nervosismo, mas a que suscitou especial atenção e que foi realçada pela professora da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica, a ponto de intervir a meio da aula, foi o facto de a Marisa ter querido chamar os alunos pelos números em vez dos nomes para não demonstrar preferência na sua escolha. Esta estratégia, que eu não discordo e que na minha opinião não encaro como agressiva para as crianças porque estas de imediato responderam e, não se sentiram de todo fragilizadas, foi motivo de discórdia para a professora que afirmou não devermos, em circunstância alguma, chamar os alunos pelos números e porque se agisse de igual forma numa aula assistida pelo diretor da Escola Superior de Educação João de Deus seria criticada por isso.

A perspetiva da professora foi compreensível e consigo entender os motivos assentes nesta preocupação. Se cada aluno possui o seu próprio nome é desnecessário chamá-los pelos números. Porém, este comentário da professora surgiu numa altura que despoletou mais tensão na minha colega e podendo ter sido feito no momento oportuno – na discussão da aula. Se mesmo assim a professora achasse por bem interromper a aula dissesse somente à Marisa que os chamasse pelos nomes, pois esta automaticamente mudaria de estratégia.

30 de maio de 2011

Esta manhã foi muito particular dado que foi o dia da minha primeira aula de sessenta minutos programada pela equipa de Supervisão Pedagógica.

Para essa manhã programei as três áreas baseadas no mesmo tema, o coelho. Comecei pela área de Língua Portuguesa, depois com Matemática e finalmente com a área de Estudo do Meio.

Inferências

Foi uma boa manhã de aulas, em que a diversão foi partilhada por todos naquela sala. As planificações desta aula estão fundamentadas no capítulo 2 deste relatório (pp. 161-167).

31 de maio de 2011

Mais uma manhã de estágio com a avaliação de uma colega, a Marisa, que antes de começar as suas aulas apresentou três imagens de relógios para cada equipa com uma face alegre e outra triste – o Segundo, o Minuto e a Hora.

Em Língua Portuguesa as crianças realizaram a leitura de um texto sobre os movimentos da Terra, trabalharam a interpretação do mesmo e a classificação morfológica de algumas palavras. Nesta aula a Marisa ainda explorou a origem e o conceito da família de palavras e fez alguns exercícios sobre este tema.

Na área seguinte a Marisa deu as horas e elaborou alguns exercícios com o apoio de um grande relógio ilustrado numa tela. Num determinado momento da sua aula, a Marisa deparou-se com uma criança a chorar, por um motivo aparentemente exterior à sua aula e para tentar animá-la pediu para esta vir ao seu encontro para participar. No final fez a proposta de trabalho em conjunto com as crianças.

Em Estudo do Meio, a minha colega voltou aos movimentos do nosso planeta à volta do Sol e sobre si mesmo.

Inferências e fundamentação teórica

Para mim a maior falha na aula e que prejudicou a Marisa na gestão do tempo foram os longos minutos despendidos a responder às questões imaginativas das crianças sobre as imagens dos relógios que tinham meramente o intuito de controlar o comportamento dos alunos (se as crianças de cada uma das equipa não se comportasse respeitosamente o relógio representasse a equipa passaria de “feliz” a “triste”).

É verdade que as crianças são naturalmente curiosas e, arranjam um pretexto para desenvolver o seu imaginário e torná-lo real, por isso o professor, como fez a Marisa, deve estar sempre disposto a aceitar e desenvolver continuamente esta característica na criança. Contudo, é necessário o docente saber quando e como pode dar largas à curiosidade e imaginação fértil das crianças, e a leitura de contos, por exemplo, é uma ocasião ideal para este efeito. Mansur (2005) define que a:

literatura, por não ter comprometimento com a realidade, mas com o real que ela mesma cria, é ficção e, por natureza, uma fantasia. Deste modo, estimula no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta, permite que vivencie novas situações, alargue os seus horizontes e torne o mais capaz de enfrentar situações novas. (p. 12)

Noutro momento da aula a minha colega deparou-se como uma nova situação – uma criança a chorar sem esta compreender o motivo. A Marisa para acalmá-lo chamou-o para perto de si e pediu a sua participação. Assim, a criança distraiu-se da razão que a fazia chorar, não importunou a aula e ainda participou com entusiasmo na atividade.

3 de junho de 2011

Começámos por fazer nessa manhã, como de costume, as leituras de lições com as crianças, a fim de lhes desenvolver a interpretação. Terminadas as leituras, a professora passou exercícios no quadro de Língua Portuguesa para fazerem revisões para a prova da próxima aula. Os exercícios baseavam-se no que já tinha sido aprendido – sinónimos, antónimos, tipos de frase, classificação morfossintática dos nomes e classificação quanto à sílaba tónica.

Durante a aula de Educação-Física, nós ficámos na sala com a professora e aproveitei para mostrar as minhas propostas de trabalho para a próxima aula.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta sala, as crianças realizavam de manhã, como atividade rotineira, a leitura de lições que, começavam por ser os contos dos seus livros de Língua Portuguesa e, posteriormente, livros de literatura infantil que cada uma trazia de casa ou se encontravam na sala de aula. O objetivo era desenvolver constantemente a leitura e a destreza linguística. Ruivo (2009) afirma que:

a idoneidade da competência da leitura e da escrita traduz-se na forma como se organiza o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento de habilidades que a criança coloca nas tarefas. Assim o papel dos educadores será a de preparar e motivar as crianças, criando na aula contextos e interações estimulantes com a palavra impressa (...) e proporcionar situações partilhadas em que as crianças interajam com os materiais. (pp. 56 e 57)

Estas atividades foram sempre acompanhadas pelas estagiárias e, não só possibilitaram-nos a interação com os alunos como, igualmente, a perceção da sua relevância na literacia e na construção de futuros amantes da leitura.

6 de junho de 2011

Dia da prova de Língua Portuguesa e da minha segunda aula observada, que ficou repartida pela manhã e tarde.

Após o término da prova e do intervalo matinal, iniciei a aula de Língua Portuguesa. Para esta aula preparei um texto de minha autoria sobre importância da bondade em prol da antipatia e arrogância intitulado de “O cravo Arco-íris” e, trabalhei a revisão de conteúdos já aprendidos.

Na segunda área, efetuei algumas situações problemáticas, umas com os Calculadores Multibásicos e, outras apresentadas numa proposta de trabalho, todas relacionadas com a história da minha aula programada, “A Corisca mal malhada”.

Na última área, Estudo do Meio, fiz uma pequena contextualização da constituição das plantas com os alunos, isto é, à medida que as crianças construía uma imagem de uma flor eu fazia o mesmo no quadro com uma flor semelhante, terminando com uma experiência com cravos brancos.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula, de todas as áreas desenvolvidas, o procedimento que mais estimei foi a explicitação da constituição da flor e a experiência realizada para dar a conhecer às crianças a existência de vasos condutores no interior do caule que transportam a água para todas as partes da planta.

Cachapuz *et al.* (2002) referem que:

muitos dos trabalhos experimentais podem ajudar a diminuir as dificuldades de aprendizagens existentes, não só pela natureza das interpretações que tais trabalhos exigem, ainda que selectivamente escolhidos, pelo professor, mas sobretudo porque permitem a discussão e a controvérsia entre os próprios alunos. A linguagem que os alunos utilizam aquando das interpretações que fazem e das explicações que dão (...), ajudam-nos também a consciencializar onde se encontram as maiores dificuldades a ultrapassar. Por outro lado, o professor deve pedir, com relativa frequência, previsões acerca do que os alunos esperam encontrar, bem como pedir justificações para as afirmações que fazem (...). (pp. 161 e 162)

Contudo, e com base nesta citação, admito e sei que possuo algumas dificuldades na execução destas metodologias de aprendizagem que serão ultrapassadas, certamente, ao fim de muitas experiências realizadas com os alunos.

7 de junho de 2011

Manhã de aula programada da minha colega Rita e, como tema principal da mesma escolheu a rã. Nos primeiros vinte minutos da aula começou com a leitura, interpretação e análise morfológica de um texto sobre alguns animais, incluindo a rã. De seguida, na área de Estudo do Meio, apresentou em *Powerpoint* a metamorfose da rã, e mostrou verdadeiros girinos nas suas várias fases em frascos de vidro. Em Matemática, trabalhou o itinerário, com o material *Cuisenaire* utilizando as personagens do texto.

No final da aula foi discutida na reunião a sua prestação na sala dos computadores.

Inferências e fundamentação teórica

Levar os animais até às crianças numa aula é uma experiência que sempre que podermos devemos facultar, tal como fez a Rita. Primeiro porque as crianças demonstram sempre um grande apreço pelas temáticas relacionadas com os animais, segundo, porque não se esquecerão, certamente, do que foi apresentado e explicado pelo professor acerca dos mesmos e, em terceiro lugar porque na maior parte das vezes que levamos até aos alunos um animal que queremos que estes conheçam nunca tiveram contato com este.

Relativamente à aula de Matemática as indicações que foram ditadas pela minha colega para a concretização do itinerário foram demasiado simplistas para as crianças. Caldeira (2009b) afirma que:

o sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem. A compreensão espacial é necessária para interpretar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico. (...) Os exercícios, que solicitam das crianças a visualização, o desenho e a comparação de formas de diferentes posições, desenvolvem o sentido espacial. A descoberta de caminhos, integrados na formação matemática e nas várias áreas de aprendizagem, desenvolve a compreensão. (p. 173)

Caso a Rita tivesse sido mais exigente nos exercícios propostos nesta área as crianças teriam evoluído mais a nível espacial e na compreensão matemática. Contudo, foi o receio de que as crianças não completassem o itinerário pela eventual demora dos seus processos mentais é que a Rita optou por exercícios mais simples.

14 de junho de 2011

Uma manhã aulas de aulas observadas. Primeiro foi a Carla, uma estagiária do 2.º ano, que deu o vulcão. Exibiu um vídeo de uma erupção vulcânica, explicou a partir de um *Powerpoint* os vários tipos de vulcões, de

lava, a constituição interna e externa de um vulcão e entregou a cada aluno os materiais para realizarem no seu lugar uma experiência da erupção vulcânica do tipo efusiva.

Posteriormente foi o Mário, estagiário também do 2.º ano, com uma aula sobre os sismos. Apresentou um vídeo do sismo no Japão em 2011 e desenvolveu o tema, realizando no final uma pequena simulação.

Para terminar a manhã, observámos a aula da minha colega Marisa que começou a área de Língua Portuguesa. Para esta aula trabalhou a banda desenhada e utilizou imagens da história da Cinderela feitas em imagens A3 todas bem ilustradas. Em Matemática explorou numa tabela as características de duas planificações de sólidos geométricos – o cubo e o paralelepípedo. Não observei a sua última aula por estar restrita à parte da tarde mediante a falta de tempo.

Inferências

As duas primeiras aulas foram complementares, mas a antítese uma da outra. A primeira foi rica em conteúdos e extensa para crianças do 1.º ano. A segunda foi muito menos expositiva e menos rica em procedimentos. Todavia as estratégias estimularam a participação dos alunos e deixaram-nos efusivos com as atividades.

Na aula da Marisa, do que observei, a primeira área foi fenomenal. Os materiais muito bem executados foram os responsáveis para uma atitude de confiança na minha colega e para uma aula perfeitamente exequível.

17 de junho de 2011

As crianças, nessa manhã terminaram, com a ajuda da professora de Expressão Plástica os desenhos feitos numa tela com sabão azul e branco esculpido e, nós, estagiárias, realizamos pinturas para o trabalho de projeto da turma a pedido da professora.

Inferências e fundamentação teórica

Para as crianças é necessária a expressão a partir do desenho ou trabalho manual, pois torna-se o meio mais fácil para transmitir os que estas sentem em relação ao mundo que as envolve em vez de se exprimirem por palavras ou gestos, algo que para as crianças é sempre mais complexo e exigente. Portanto, é fulcral que existam professores adaptados a intervir, criando nelas o gosto pela arte e, desenvolvendo, simultaneamente, a criatividade. Sousa (2003) menciona quanto ao interesse pedagógico da área de Expressão Plástica que:

em educação pela arte, o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a acção de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade. Não interessa tanto o como nem o que a criança desenha ou pinta, mas o que sucede mentalmente, no seu cérebro. (p. 169)

Concluindo, foi uma manhã bastante engraçada e dedicada, unicamente, à arte.

20 de junho de 2011

Nesta manhã a Rita deu a sua última aula. Entregou cartões a cada aluno que dividiam a turma em três equipas: a azul, a encarnada e a amarela, e pediu às crianças para elaborarem a leitura em verso de um texto sobre o astronauta em forma de poesia apresentado num pequeno computador feito em cartolina. Para culminar esta área deu uma nova matéria, os determinantes artigos definidos e indefinidos.

Na área seguinte, a Rita fingiu com as crianças que iam deslocar-se ao espaço para aprenderem mais sobre os astronautas e as suas condições de vida nas estações e naves espaciais.

Finalmente, na área de Matemática, o chefe de cada equipa tinha que ir à procura no recreio de uma caixa com esferas de esferovite e sólidos geométricos escondidos no seu interior – cone, esfera e cilindro. Para esta aula a Rita esteve a explorar com os alunos as características destes sólidos.

Inferências

Das aulas mais inovadoras da Rita a nível de estratégias e materiais. O único aspeto menos positivo de uma das aulas foi, a pobre explicação dos determinantes artigos definidos e indefinidos, um conteúdo muito fácil de explorar.

21 de junho de 2011

Minha última aula no Bibe Castanho. Principiei-a com a apresentação da nova estação do ano, o verão, e fiz com as crianças uma composição coletiva sobre a ida de duas meninas muito amigas à praia. Na área seguinte, disse que iriam fazer uma experiência igual à que as duas amigas faziam na escola: escrever com uma vela branca numa folha de papel da mesma cor e pincelar com anilina colorida para descobrir a mensagem.

Em Matemática, realizaram no quadro três situações problemáticas referentes a um passeio dado a Belém pelas amigas com os pais. À medida que era lida uma situação problemática, era feita a relação desta com a imagem apresentada em *Powerpoint*.

Inferências

Na área de Língua Portuguesa as crianças sugeriram pertinentes dicas na criação de uma história relativamente às imagens exibidas em *Powerpoint*, mas, infelizmente, não as aproveitei como deveria na elaboração da composição deixando-as um pouco esmorecidas.

Para além disso, outro fator que prejudicou a minha aula, embora tenha organizado todas áreas a partir de um fio condutor muito lógico e utilizado muito bons recursos, foi a ausência de alegria e de paixão no que fazia.

24 de junho de 2011

A partir desta semana as crianças já estavam de férias e, as que se encontravam presentes, estavam todas na sala do Bibe Castanho A. Por isso

houve mais disponibilidade para ajudar a ilustrar mais imagens para o trabalho da área de Projeto da turma.

Ainda nessa manhã, a estagiária Rita, que também se encontrava na nossa sala, deu uma pequena aula para as crianças – ditado de frases e revisão de regras da Cartilha.

Inferências

Foi vantajosa esta possibilidade de observar a aula da Rita sem que esta a tivesse preparado e conseguisse, com eficácia, fazer a revisão de algumas regras da CM.

27 de junho de 2011

A Marisa e eu demos uma aula de vinte a trinta minutos, cada uma, nesse dia. A Marisa começou com situações problemáticas e decomposição de números com as Calculadoras de Papi, e, eu a seguir realizei um ditado para rever as regras de Cartilha Maternal.

Terminadas as nossas aulas daquele dia, a professora reuniu-nos para fazermos as nossas apreciações.

Inferências

Uma manhã descontraída para dar as aulas anteriormente antecipadas com a professora cooperante.

Para esta manhã, a minha colega e eu combinámos levar a mesma temática, o verão, por se tratar de uma presente realidade para nós e, para as crianças, já desejosas de aproveitar as regalias desta época do ano.

No geral as aulas decorreram bem e as crianças aproveitaram, novamente, as oferendas de uma manhã diferente.

28 de junho de 2011

Durante esta manhã, não fizemos muito mais para além de ajudar a professora na organização de alguns dossiês e observar a aula que a minha colega Rita tinha preparado para este dia. Esta começou por ler um livro muito engraçado, com as crianças todas sentadas à sua volta e, de seguida fez um ditado gráfico com os alunos, que corrigiu no quadro com ajuda de algumas crianças.

Inferências

Foi uma interessante estratégia da minha colega escolher fazer um ditado gráfico depois do conto para avaliar se os alunos tinham compreendido todas as indicações ditas em voz alta por ela.

Semana de 4 a 8 de julho de 2011

Iniciou a nossa última semana de estágio antes das férias de verão. Dado que estavam poucos alunos no Jardim-Escola algumas das estagiárias presentes estiveram a ajudar as professoras do 1.º ano a preparar os materiais dos alunos para o próximo ano letivo.

Nos intervalos da manhã, alguns colegas e eu entretivemos as crianças com várias brincadeiras e jogos.

Inferências

Foi mais uma semana de júbilo para nós, estagiárias, que tivemos a oportunidade de comunicar com as professoras cooperantes de um modo mais tranquilo, e claro, para todas as crianças presentes pois as férias do verão estavam mesmo a chegar.

1.7. 6.ª Secção – Bibe Verde A

Uma nova temporada de estágio começou e a única novidade, desta vez, foi a turma onde estagiamos, pois a sala e a professora cooperante, Marta Gomes, já a conhecia do estágio efetuado no Bibe Castanho B.

1.7.1. Caracterização da turma

Esta turma tinha vinte e nove alunos, dezassete rapazes e doze raparigas. Estas crianças pertenciam ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuíam formação superior.

Este grupo de crianças estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstrava motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

A turma era extremamente agitada, e alguns dos alunos revelavam grandes dificuldades em concentrarem-se nos conteúdos abordados

1.7.2. Rotinas

Será apresentado na página seguinte (quadro 10) o horário semanal desta turma.

Quadro 10 – Horário do Bibe Verde A

<div>Dias</div> <div>Horas</div>	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h00m às 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 10h00m às 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 11h00m às 11h30m	intervalo				
Das 11h30m à 12h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 12h00m às 12h50m	Matemática	Educação-Física	Educação- Física	Educação Musical	Estudo do Meio
Das 13h00m às 14h30m	almoço				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Musical	Estudo do Meio	Estudo do Meio
Das 15h20m às 16h10m	Educação-Física	experiências	Expressão Plástica (15h45m às 17h00m)	Inglês (15h30m às 16h30m)	Estudo Acompanhado
Das 16h10m às 17h00m	Formação Cívica	Biblioteca		Área de Projeto	Assembleia de turma
Das 17h00m	lanche/saída				

1.7.3. Relatos diários

10 de outubro de 2011

A professora, nessa manhã, começou por dar uma aula de leitura de números com o material Calculadores Multibásicos. Primeiro, escolheu ela o número, depois um aluno e, seguidamente, ditou dicas para as crianças descobrirem que peças colocariam nas placas. Para terminar a aula fizeram uma proposta de trabalho baseada nos mesmos exercícios.

Após o intervalo fizeram uma composição sobre uma sequência de imagens construídas pelos alunos (cortadas e coladas).

Inferências

Mais uma aula em que o conteúdo explorado foi a leitura de números com o material - Calculadores Multibásicos. Com um manancial tão rico em estratégias diversificadas para os vários materiais matemáticos escrito pela Professora Doutora Filomena Caldeira e nós observamos, infelizmente, nas valências do 1.º Ciclo, repetidamente, as mesmas estratégias.

Na execução da composição a professora, as minhas colegas e eu, estivemos a corrigir o que cada aluno escrevia na sua sebenta antes de passar para a folha da proposta. Foi uma parte difícil de gerir, pois eram notórias as dificuldades das crianças em criar algo sem ser com o nosso auxílio.

11 de outubro de 2011

Manhã reservada para os trabalhos em atraso e revisão de alguns conteúdos ainda não muito consolidados por algumas crianças. No entanto, a prioridade, antes do intervalo, foi terminar as fichas de Matemática. Nós fomos ajudando sempre que era pertinente e esclarecendo as potenciais dúvidas.

Depois do recreio da manhã fizeram alguns exercícios de Língua Portuguesa passados no quadro e, terminaram mais trabalhos.

Inferências

Infelizmente, foi um dia de poucas ou nenhuma aprendizagem a reter.

14 de outubro de 2011

Neste dia, a turma ficou entregue à responsabilidade da minha colega Marisa, que começou a sua manhã de aula com o reforço das regras básicas para um bom comportamento das crianças.

Para a primeira aula, a Marisa preparou a revisão do pictograma. Explicou o que iria ser feito, elaborou com os alunos uma proposta de trabalho e pediu a participação de vários alunos no quadro para colocar as imagens de dentes num pictograma em ponto grande.

Na aula de Estudo do Meio falou sobre a dentição: tipos de dentes, constituição interna/externa do dente, dentes de leite/definitivos e localização na boca. Para finalizar, distribuiu a cada criança a representação de um dente para que em grupos viessem ao encontro de uma grande boca feita pela Marisa e colassem os “dentes”.

Na última área, foram distribuídos por todos alunos, imagens de sinais de pontuação, balões com as funções de cada um e os seus nomes para que as crianças conhecessem as funções dos sinais de pontuação à medida que colavam no quadro os materiais que lhes foram entregues.

Inferências e fundamentação teórica

Desta aula apenas posso afirmar que, se fosse eu a dar a área de Estudo do Meio, escolheria uma atividade diferente da que a Marisa adotou para consolidar as explicações sobre a dentição.

Considero que teria sido mais prudente, tendo em conta a turma presente, que é muito agitada e dispersa por natureza, que a minha colega fizesse um pequeno jogo a partir da criação de uma história: na grande boca estavam os dentes (feitos de material mais leve, como esferovite, e esculpidos o mais próximo da realidade) colados com muito esferovite e, era pedido a algumas crianças, de cada vez, para se fingirem de médicos dentistas e

cuidarem, com as instruções do “especialista” – o professor – os dentes doentes. Assim, todas as crianças participariam, além das que solicitadas, porque poderiam ajudar o colega “dentista” em ação, assimilavam melhor os conteúdos ministrados e outros novos (saber cuidar da nossa dentição) e, ainda, não ultrapassaria o tempo suposto desta área, como aconteceu com a Marisa ao ver-se aflita com a gestão do tempo. Kozman (1991), citado por Lebrun (2008) refere que:

a aprendizagem pode ser vista como um processo activo e construtivo através do qual o aluno manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis de maneira a criar novos conhecimentos ao extrair informação do meio e ao integrá-lo na sua estrutura informativa já presente em memória. (p. 148)

Excepto esta estratégia da Marisa apreciei todos os outros momentos da aula.

17 de outubro de 2011

A manhã iniciou-se com a correção dos trabalhos de casa. No quadro, algumas crianças foram resolver as contas realizadas com o apoio dos pais. Para findar a área de Matemática, a professora elaborou vários exercícios no quadro com os alunos sobre as várias adições possíveis para achar o mesmo resultado e, entregou uma proposta de trabalho para solidificar esta aptidão.

Logo após o intervalo, a professora fez a recapitulação no quadro dos tipos e formas de frase e passou no quadro alguns apontamentos sobre a matéria revista.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a minha infância, todos os dias, eu era a responsável pela execução dos vários trabalhos de casa de Matemática, de Língua Portuguesa e até de Estudo do Meio que a minha professora exigia. É claro que algumas das vezes necessitava do apoio dos meus pais, mas o trabalho era meu. Perrenoud (1995), citado por Henriques (2006) defende uma ideia interessante sobre os trabalhos de casa que gostaria de salientar, visto que durante todo o estágio

esta foi a primeira vez que constatei a existência destes afazeres e, por achar pertinente fundamentar a sua importância:

os TPC não devem ter a função de dar a conhecer aos pais/EEs o que se faz na aula, nem na realização dos mesmos lhes deve ser atribuída qualquer responsabilidade. Sustenta mesmo que se deve evitar que os pais controlem diariamente as tarefas dos filhos e que se o aluno não cumprir o que lhe foi solicitado, isso dirá respeito apenas ao professor e à turma. (p. 229)

É essencial que os pais se interessem pelas tarefas dos filhos, mas sem acarretar a obrigação de concretizá-las juntamente com eles. Não quero com isto garantir que as crianças desta turma tenham realizado todos os seus trabalhos de casa com a constante ajuda dos pais, porque se é necessário fazê-lo não posso criticar, apenas quero reafirmar que os trabalhos de casa são meramente o dever das crianças, para que estas amadureçam o seu sentido de responsabilidade e de autonomia.

18 de outubro de 2011

Neste dia pela manhã as crianças começaram por realizar algumas situações problemáticas entregues pela professora em tiras de papel colorido para se prepararem para a avaliação do dia seguinte, e a avaliação da tabuada.

Terminado o intervalo, os alunos passaram exercícios do quadro sobre as formas de frase e os géneros masculino e feminino. Visto que a turma se encontrava mais agitada que o normal, a professora não teve tempo para fazer o ditado pretendido antes do almoço.

Inferências

Dia que, infelizmente, não me permitiu angariar novos conhecimentos pedagógicos.

21 de outubro de 2011

Manhã de aulas surpresa. Durante a aula observada da minha colega Rita esta foi interrompida por uma orientadora da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica para dar uma aula sobre a prova dos nove com os Calculadores Multibásicos.

Na aula surpresa da Marisa, que ocorreu seguidamente, foi pedido a leitura e interpretação de um texto e a revisão de alguns conteúdos gramaticais já ensinados pela professora.

Para serem discutidas as prestações de todos os colegas avaliados, reunimo-nos numa sala com as orientadoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica.

Inferências

No primeiro exercício proposto pela Rita, uma situação problemática com adição, foram dadas quantidades demasiado pequenas nas parcelas para que depois as crianças agrupassem as peças em nove. Ao dar conta desta situação, a Rita conseguiu reverter a situação pedindo que colocassem uma peça encarnada numa das parcelas que não tinha. Outra dificuldade que surgiu foi o desconhecimento por parte das crianças desta regra, o que obrigou a Rita a explicá-la. Ao sentir que não estava a ser bem-sucedida nas suas explicações, pediu às crianças para arrumarem as peças, sem terminar o raciocínio, e colocarem novas peças para poder explicar melhor esta regra. Deveria ter sido dito, antecipadamente, à professora cooperante qual o tema da aula da minha colega para que fosse avisado à orientadora que aquele conteúdo ainda não tinha sido lecionado às crianças e, deste modo solicitar um que já fosse conhecido pela turma. Foi esta falta de comunicação entre as professoras que gerou uma intervenção no meio da aula da minha colega, gerando mais nervosismo que a meu ver, estorvou a aula da minha colega.

Como o tempo estava prestes a terminar e, outra professora da equipa da Prática vinha avaliar a minha colega Marisa, a Rita teve de concluir muito rapidamente a sua aula deixando as crianças agitadas.

Na aula da Marisa a ajuda insuficiente na leitura de uma menina com maiores dificuldades e a falta de questões de interpretação do texto por sentir que não haveria tempo para depois fazer as revisões de gramática foram os aspetos menos positivos da sua aula e destacados na reunião.

24 de outubro de 2011

Pela manhã, mal chegaram à escola, as crianças, uma de cada vez, estiveram a ler, a pedido da professora, um texto do livro de Língua Portuguesa. Para contextualizar o que tinham lido, responderam a algumas perguntas de interpretação e exercícios gramaticais numa proposta de trabalho anexa ao texto. À medida que algumas crianças faziam no quadro as respostas dos exercícios com a orientação da professora, nós íamos apoiando algumas crianças em particular. Após a proposta de trabalho terminada, a professora escreveu alguns exercícios no quadro para serem resolvidos e revistos para a prova de Língua Portuguesa do dia seguinte.

De seguida ao intervalo as crianças fizeram um curto ditado do mesmo texto já lido e fizeram a revisão das frações com imagens de flores no quadro a partir de situações problemáticas. Para consolidar a matéria a professora entregou-lhes uma proposta de trabalho.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura de textos literários e a sua consequente interpretação são métodos que facultam aos alunos o desenvolvimento da literacia. Segundo Felipe, Sousa e Morelli (2004) a literatura é essencial:

pois gera comportamentos, atitudes e sentimentos capazes de serem revertidos, alterados. Dessa forma, o aluno descobre a capacidade libertadora e criativa de esculpir em cada texto a sua própria leitura. Em outras palavras, a leitura de textos literários infanto-juvenis proporciona experimentar ações, reações, emoções através da ficção. Essa experiência poderá servir de exemplo para que o leitor aja com equilíbrio e de forma racional em um acontecimento real,

pois já vivenciou uma situação parecida no mundo imaginário. (pp. 152 e 153)

No entanto, o protótipo de atividades veiculadas no dia-a-dia de uma sala de aula, como a que foi realizada neste dia, são demasiado limitativas para a exploração textual e pouco estimuladoras da criatividade dos alunos. Felipe, Sousa e Morelli (2004) afirmam uma interessante concepção sobre esta minha opinião em relação às atividades realizadas a partir dos livros de Língua Portuguesa:

o livro didático de Língua Portuguesa é quase sempre estruturado em três etapas: texto, interpretação e exercícios de gramática com produção textual. Dessa maneira, o texto é relegado a uma função pseudo-contextualizadora. A interpretação oferece um espaço mínimo para que várias leituras transpareçam. Os “exercícios de identificação de ideias, muito mais que de elaboração de ideias”, exigem do aluno uma resposta única, correcta, exacta. (p. 153)

Com estas pessoais afirmações não desvirtuo a importância da interpretação de textos, pelo contrário, eu apenas acredito que devem ser muito bem explorados, servindo de exemplo para mim própria por ter concretizado em aulas observadas uma interpretação de textos muito pobre para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

25 de outubro de 2011

Dia de avaliação de Língua Portuguesa. A professora leu o texto calmamente e explicou todos os exercícios de modo a não surgirem dúvidas. Durante a prova, as minhas colegas e eu sentamo-nos estrategicamente para que não houvesse distrações por parte das crianças com níveis mais elevados de desatenção. Todas as crianças que iam terminando corrigiam os exercícios de outras propostas de trabalho feitas anteriormente.

Na segunda parte da manhã, a professora fez algumas situações problemáticas com o material *Cuisenaire* para trabalhar os numerais multiplicativos e partitivos e distribuiu uma proposta de trabalho para os alunos fazerem a simetria de uma imagem com as peças desse material.

Inferências

Segundo dia que observamos uma aula com materiais matemáticos. Embora tenha sido agradável assistir à aula com o material *Cuisenaire* e à realização das propostas de trabalho com simetrias, pois estes exercícios desenvolvem a estruturação espaço-temporal das crianças e ajudam-nos a consolidar as regras do material, eu gostaria de ter tido a oportunidade de observar mais e variadas aulas com os materiais matemáticos estruturados.

28 de outubro de 2011

Continuação da aula da minha colega Rita que fora anteriormente suspendida para dar a sua terceira aula surpresa.

Iniciou com a revisão do texto pedindo aos alunos que o lessem, interpretassem e explorassem gramaticalmente. Ainda distribuiu pelos alunos palavras coloridas para que construíssem frases relacionadas com o texto numa cartolina, a representar uma folha pautada e, ensinou as regras de translineação.

Na área de Estudo do Meio, antes do intervalo, a Rita fez a interligação com o tema do texto (as personagens e seus países de origem) e conteúdos relacionados com o planisfério e localização dos continentes. E a seguir ao intervalo a minha colega apresentou o mapa do nosso país e para fazer questões sobre a cidade de nascimento e de morada.

Na última área, só observamos metade da aula porque as crianças foram almoçar uma hora mais cedo devido ao atraso de uma visita de estudo do Bibe Encarnado. Para essa aula a Rita fez com as crianças a construção da casa com o 5.º Dom Fröebel.

Inferências

A utilização de uma cartolina branca com as linhas desenhadas como de uma folha pautada se tratasse e, a entrega de palavras relacionadas com o texto lido anteriormente, para que as crianças construíssem frases de modo a explorar as regras de translineação foi, para mim, a estratégia mais cativante

do dia, não desfazendo as das outras áreas. Se fosse aluna, com certeza, teria entendido todas as situações que foram colocadas em prática e, se fosse docente este procedimento teria sido uma boa ideia para colocar em uso com os meus alunos.

31 de outubro de 2011

Nesta manhã, por ser feriado no dia seguinte, nem todas as professoras estiveram presentes, inclusivamente a professora do Bibe Verde A, o que fez com que estivemos na sala do Bibe Verde B a ajudar as crianças presentes nos exercícios propostos.

À medida que as crianças terminavam os trabalhos a professora mandava-os para o recreio, que durou mais que o normal.

Inferências

Mais uma manhã que senti uma precariedade nas estratégias utilizadas.

4 de novembro de 2011

Dia que dei a minha primeira aula à turma. Para começar a manhã fiz uma breve revisão das regras de boa disciplina e apresentei à turma as imagens que iriam corresponder a cada equipa (fantasmas coloridos) para a estratégia de bom comportamento.

A primeira área foi de Língua Portuguesa. Li um texto elaborado por mim e pedi para a algumas crianças para fazerem a leitura do mesmo. Seguidamente explorei-o com algumas questões de interpretação e de conhecimento explícito da língua, nomeadamente os nomes e suas subclasses, os tipos de frases e sinais de pontuação. Visto que o tempo era escasso passei para a parte final desta área – quatro perguntas de interpretação que as crianças tinham que descobrir na sala, construir no quadro, lerem e responderem.

Na aula de Matemática, com o pouco tempo que disponha, pedi para alguns alunos marcarem num relógio em ponto grande no quadro, as horas que estavam presentes no texto lido, enquanto o resto da turma fazia o mesmo na sua proposta de trabalho.

Finalmente, na área de Estudo do Meio, foi desenvolvido a Roda dos Alimentos com uma grande roda feita em esferovite e materiais que representavam os alimentos.

Inferências

Foi de todas as aulas programadas, até hoje, a que eu menos gostei de preparar, mas principalmente, a aula que me causou um imenso desgosto e incertezas acerca da profissão escolhida.

Esta evidente desmotivação que, por sua vez se deveu à minha imaturidade profissional, esteve inteiramente relacionada à frustração que senti por ter verificado que a aula não tinha correspondido, de todo, às minhas iniciais expetativas.

Um dos meus grandes defeitos é o crescente desinteresse por algo que não está a decorrer da mesma forma que o planeado, ou seja, tudo necessita de ocorrer de igual modo ao que mentalizei para poder sentir-me tranquila e realizada comigo mesma. É certo que daqui a uns anos, quando voltar a ler estas palavras, eu sinta que esta característica faça apenas parte do passado, pois a vida junto das crianças me trará a aprendizagem que tudo acontece de forma espontânea e, que por isso, nada na vida pode ser rigorosamente planeado.

7 de novembro de 2011

Manhã começada com a correção dos trabalhos de casa no quadro com a ajuda da professora. Finalizada a correção da proposta de trabalho a professora entregou aos alunos uma proposta de trabalho com situações problemáticas.

No final do intervalo, as crianças voltaram para a sala. Leram um curto texto onde predominava as sílabas /gi/ e /ge/ e completaram a ficha com exercícios sobre essas mesmas sílabas.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática o grau de exigência dos exercícios gerou dificuldades na interpretação dos mesmos. Fonseca e Cardoso (2005) afirmam que “ a dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema (...)” (p. 64). Em contrapartida, a professora conseguiu enumerar, para cada situação problemática, exemplos bastante objetivos, simples e concretos para que as crianças os compreendessem e os concretizassem.

8 de novembro de 2011

Quando cheguei nessa manhã, as crianças estavam a criar frases que descreviam uma imagem colorida e divertida da autora Carla Antunes. Para que os alunos passassem para a folha com a imagem e sem erros fizeram, primeiro na sebenta para corrigirmos.

Entretanto, duas crianças demonstraram-se renitentes em não fazer as frases porque afirmavam não saber como. Para conseguir ajudá-las neste trabalho a professora ia ditando algumas frases a uma das crianças. Ao terminarem a descrição da imagem, a professora pediu para colarem outras duas propostas no verso da folha e realizarem-nas.

Na segunda parte da manhã, a professora fez a revisão das horas com um relógio de ponteiros móveis, passou no quadro apontamentos relativamente às horas e distribuiu imagens de pequenos relógios para as crianças registarem as horas que lá estavam marcadas.

Inferências e fundamentação teórica

Ao depararmos-nos com a contrariedade de uma criança a algo, é preciso escutar, primeiramente, as razões desta, para depois promovermos uma conversa sã e pertinente com a mesma. Muitas das vezes é a falta de autoconfiança que invade a criança, como aconteceu neste caso quando os dois alunos se mostraram renitentes a elaborar as frases. Nestes casos deveremos agir como Marujo, Neto e Perloiro (2009) sugerem:

- 1- ouça atentamente as crianças e jovens. Mesmo que por pouco tempo, quando estiver a ouvir escute mesmo. Faça-lhes saber que respeita os seus sentimentos e opiniões. Dar autoconfiança aos seus filhos e alunos é mais valioso do que qualquer legado material ou conhecimento que lhes deixe.
- 2- se a situação se prestar a isso, deixe-os expressar sentimentos, mesmo que negativos, isto é, medo, ira, mágoa (...). (pp. 70 e 71)

Por mais difícil que seja este encontro em sala de aula, porque são muitas crianças numa turma, é necessário o professor atuar deste modo para se certificar que estes não concretizam as tarefas contrariados mas sim realizados. Esta não é de forma alguma uma crítica à professora, pelo contrário, é um alerta para mim e a todos os presentes e futuros docentes, para sabermos como agir em situações semelhantes.

11 de novembro de 2011

Dia de São Martinho aproveitado pela professora para fazer a exploração textual e gramatical de um texto sobre o magusto, quando foi interrompida pela visita de uma orientadora da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica que, me pediu uma aula sobre os conteúdos gramaticais já aprendidos a partir do mesmo texto.

Assim, para começar a minha aula, pedi às crianças que ainda não tinham lido, para fazerem a leitura e questionei-as sobre os vários conteúdos aprendidos, nomeadamente as subclasse dos nomes, os tipos e formas de frases, os sinais de pontuação e a classificação quanto à sílaba tónica e do número de sílabas.

Inferências

Foi a primeira aula surpresa em que senti, verdadeiramente, ter sido positiva e que estava realmente confiante. Todavia, o aspeto menos positivo desta aula, porque nenhuma aula é positiva desde o início até ao fim, foi a existência de alguns erros científicos nos conteúdos que interroguei e que foram justamente avaliados na reunião com os meus colegas e todas as orientadoras da equipa de Supervisão de Prática Pedagógica.

14 de novembro de 2011

Manhã reservada a uma aula da Rita e minha por não ter havido tempo da Marisa dar a sua.

A primeira aula foi de Língua Portuguesa com a Rita. Esta preparou um jogo semelhante ao Bingo para rever todos os conteúdos de gramática. As crianças, divididas em três equipas, tinham aos pares um cartão de Bingo e uns marcadores autocolantes e a cada número, que uma das equipas encontrava nos seus cartões, a Rita fazia uma questão.

Após a aula da Rita foi a minha vez de aproveitar o tema do texto da aula de Língua Portuguesa – “Os cinco sentidos” – para revê-los com os alunos e realizar um jogo: com os olhos vendados as crianças tinham que identificar a partir dos outros sentidos os objetos que tocavam ou que produziam sons, como uma pandeireta. Para terminar, apresentei um pequeno *Powerpoint* sobre o paladar e dei a provar quatro alimentos diferentes para distinguirem os diferentes sabores: bolo, chocolate de culinária, limão e queijo.

Inferências

A aula da Rita e a minha foram ambas bem sucedidas. Esta aula ajudou-me, particularmente, a colmatar algumas das minhas fragilidades, devido ao tema que desenvolvi desta vez, pois as crianças estavam ansiosas e animadas em participar nas experiências solicitadas.

15 de novembro de 2011

Nesta manhã, a Marisa teve a oportunidade de dar a aula – as frações. Entregou a cada aluno um envelope com 5 círculos: um inteiro, um dividido a metade, um dividido em três partes iguais, um dividido em quatro partes iguais e um dividido em cinco partes iguais e com estes materiais realizou vários exercícios orais com os alunos, explorando o conteúdo de todas as formas possíveis.

Antes do intervalo fez uma proposta de trabalho com os alunos e depois do intervalo fez o jogo do Dominó sobre as frações. Todas as crianças juntaram-se às mesas do centro da sala unidas e jogaram a sua peça na altura correta.

Neste dia o almoço também foi mais cedo e, quando voltaram à sala a professora corrigiu com os alunos uma proposta de trabalho.

Inferências e fundamentação teórica

Foi o jogo de Dominó que mais cativou a minha atenção e que poderia ter sido melhor explorado, para benefício das crianças, se a Marisa não tivesse feito a proposta de trabalho. Silva e Kodama (2004) afirmam que:

num contexto de jogo, a participação activa do sujeito sobre o seu saber é valorizado por pelo menos dois motivos. Um deles deve-se ao fato de oferecer uma oportunidade para os estudantes estabelecerem uma relação positiva com a aquisição de conhecimento, pois conhecer passa a ser percebido como real possibilidade. Alunos com dificuldades de aprendizagem vão gradativamente modificando a imagem negativa (seja porque é assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma actividade interessante e desafiadora. Por meio de actividades com jogos, os alunos vão adquirindo autoconfiança, são incentivados a questionar e corrigir suas acções, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados. Outro motivo que justifica valorizar a participação do sujeito na construção do seu próprio saber é a possibilidade de desenvolver seu raciocínio. Os jogos são instrumentos para exercitar e estimular um agir-pensar com lógica e critério, condições para jogar bem e ter um bom desempenho escolar. (p. 3)

Portanto se preparamos estratégias inovadoras, como jogos, em qualquer área disciplinar, devem ser sempre efetuados tranquilamente sem

tensões no espaço destinado, porque só assim e, tendo em conta o que referem as anteriores autoras, é que os alunos divertir-se-ão nas e com as novas aprendizagens.

18 de novembro de 2011

Nessa manhã, depois ter chegado alguns minutos atrasada, estive a corrigir uma composição de um dos alunos sobre uma sequência de imagens. Finalizada a execução da composição, a professora pediu-lhes para fazerem o que outros alunos já tinham começado por fazer – uma cópia de um texto do livro de Língua Portuguesa, seguida da leitura e da ilustração da folha.

Novamente na sala, após o intervalo, os alunos realizaram exercícios de uma proposta de trabalho sobre a tabuada, a sequência numeral e ainda outros exercícios passados no quadro.

Alguns minutos antes do almoço, as crianças interromperam os seus trabalhos a pedido da professora e, ouviram uma história contada por uma estagiária que se encontrava presente na nossa sala.

Inferências

Nesta manhã posso referir que a minha maior dificuldade, embora já não tenha sido igual à que senti no primeiro dia de estágio neste bibe, foi a correção das composições dos alunos.

1.8. 7.^a Secção – 4.^o ano A

Último momento de avaliação deste estágio e para professora cooperante, as minhas colegas de estágio e eu, tivemos a professora Alice Neto, com quem já tinha estagiado durante algum tempo no 4.^o Semestre da Licenciatura.

Admito ter iniciado este estágio com alguma apreensão devido à faixa-etária dos alunos, contudo, rapidamente, ambientei-me ao espaço e às crianças e, criei laços fortes e memoráveis com as mesmas.

1.8.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano A era composta por vinte e duas crianças, seis do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino e todas tinham 9 anos de idade até ao dia 31 de dezembro de 2011.

Estas crianças pertenciam ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuíam, na sua globalidade, formação superior.

1.8.2. Caracterização do espaço

As turmas do 3.º e 4.º ano estão situadas noutra edifício do Jardim-Escola que se liga pelo ginásio ao edifício do Pré-Escolar e aos dois primeiros anos do 1.º Ciclo.

Quanto à disposição das duas turmas do 3.º ano e 4.º ano, as primeiras encontram-se no rés-do-chão e as segundas no 1.º andar, dispondo cada par de turmas de casas-de-banho, perto das suas salas.

A sala da turma do 4.º ano, tal como todas as salas deste edifício, são extremamente amplas e com muita luminosidade natural vinda das janelas.

Na parede da porta de entrada está um quadro interativo e, virado para este estão três filas de mesas juntas a pares. Visto que esta turma é consideravelmente mais pequena em relação às descritas anteriormente, algumas das carteiras não estão ocupadas.

Na parede oposta às maiores janelas da sala existe um quadro com giz não utilizado, onde alguns alunos se encostam pela proximidade das suas mesas a esta parede, e a secretária da professora. Perto dos cabides, estão duas estantes de madeira baixa com livros infanto-juvenis e escolares e noutra

móvel, de grandes proporções, os dossiês dos alunos e outros materiais. Nas figuras 6, 7 e 8 podemos observar algumas perspetivas desta sala.



Figura 6 – Sala do 4.º ano A



Figura 7 – Sala do 4.º ano A



Figura 8 – Sala do 4.º ano A

1.8.3. Rotinas

No quadro 11 será apresentado o horário semanal desta turma. Tal como ocorreu nos outros bibes do 1.º Ciclo, nesta valência não houve uma atividade em específico a salientar.

Quadro 11 – Horário do 4.º ano A

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Das 9h00m às 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 10h00m às 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 11h00m às 11h30m	intervalo				
Das 11h30m às 12h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 12h00m às 12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Clube de Ciências
Das 13h00m às 14h30m	almoço				
Das 14h30m às 15h20m	Educação-Física	História	Estudo do Meio	Educação Musical	Matemática
Das 15h20m às 16h10m	Expressão Plástica	Biblioteca	Inglês	Estudo do Meio	Estudo Acompanhado
Das 16h10m às 17h00m		Estudo do Meio	História	Área de Projeto	Assembleia de turma
Das 17h00m	lanche/saída				

1.8.4. Relatos diários

21 de novembro de 2011

Para essa manhã a professora programou a revisão dos tipos de sujeito aprendidos, a introdução do sujeito nulo expletivo, a leitura de um texto e um ditado. No entanto, só os três primeiros conteúdos foram concluídos antes da ida ao recreio.

Terminado o intervalo, a professora levou os alunos para o ginásio, e juntamente com a outra turma do 4.º ano, os professores distribuíram as funções de cada um para peça de teatro de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a distribuição das personagens houve alguma agitação no ginásio causada pelo entusiasmo das crianças. O professor da outra turma irritado com o comportamento dos alunos, porque não os disciplinou suficientemente desde o início, levou-os novamente para a sala com a promessa inválida de que não participariam na festa de Natal. Vieira (2005) refere que “se o professor adoptar um estilo de liderança autoritário, demasiado directivo, em que o diálogo não é possível, isso pode conduzir os alunos a comportamentos agressivos ou, pelo contrário, à empatia e ao desinteresse.” (p. 69). As crianças ao assumirem que tal promessa ia ser, de facto, cumprida sentiram-se profundamente desanimadas e, foi a diretora Sandra Ramalinho que teve de tranquilizá-las, afirmando que iriam, sim, participar na peça de teatro pois a festa era delas e para elas e, deixou-as, por isso, com a responsabilidade de se comportarem corretamente nos ensaios seguintes.

A mesma autora menciona com toda a razão que “um professor que saiba escutar serenamente, que saiba incutir confiança e propor soluções terá, com certeza, maior êxito na resolução dos problemas disciplinares.” (p. 71).

Foi, portanto, uma ação norteada pelo bom senso por parte da diretora ao conversar tranquilamente com a turma desgostosa, situação que poderia ter sido evitada se o professor não agisse impulsivamente.

22 de novembro de 2011

Durante a primeira parte da manhã os alunos fizeram a leitura de um texto do livro de Língua Portuguesa, “Nos jardins do mar”, de Luísa Dacosta, seguida da sua interpretação, promoveu-se, também, o funcionamento oral da língua e um ditado de um excerto do mesmo.

Para completar a manhã e depois do intervalo, a professora ensinou-lhes o perímetro, fazendo uma exposição oral da origem, da importância e da utilização do mesmo numa figura geométrica. Para consolidação da matéria, a professora escreveu no quadro todas as informações para os alunos copiarem para o caderno de apontamentos e para uma folha destinada ao dossiê. Ainda foram distribuídas fichas informativas sobre os mesmos conteúdos para os alunos colarem nos seus cadernos de estudo.

Inferências

Na aula sobre o perímetro a professora aplicou bem os conceitos, mas a sua postura não foi a mais pedagógica. É-nos incutido desde a nossa primeira aula avaliada que nós caminhamos pela sala, questionemos mais os alunos, que o façamos de forma dirigida e, ainda, arranjemos estratégias inovadoras para desenvolver os conteúdos.

25 de novembro de 2011

Dia de preparação e revisão para as provas que se avizinhavam. Começaram primeiro por esclarecer algumas dúvidas para a prova de Língua Portuguesa. Uma das questões dirigidas foi sobre os determinantes e a professora cometeu um erro ao afirmar que numa frase do género “O carro é meu. Comprei-o no sábado.”, o pronome pessoal sublinhado era um determinante porque estava a referir-se ao nome “carro”.

Ainda nessa manhã a professora reviu outras disciplinas, como Estudo do Meio e História de Portugal, respetivamente, visto que o professor do Clube de Ciência tinha adiado a sua chegada para a vez da tarde.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã eu fiquei perplexa com uma imprecisão da professora ao assumir que o pronome pessoal (“o”) da palavra “comprei-o” era um determinante.

Acredito que os professores, como seres humanos que são, poderão incorrer em algumas falhas. Mas a minha perplexidade foi a professora errar em algo tão simples que, pelos anos de prática letiva, não deveria ser alvo de confusão.

Para Paquay *et al.* (2001) o ensino está definido em seis tipos de paradigmas em que cada um deles designa o professor:

1. um “*professor culto*”, aquele que domina os saberes.
 2. um “*técnico*”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.
 3. um “*prático artesão*”, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
 4. um “*prático reflexivo*”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ao menos teorizado.
 5. um “*ator social*”, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas.
 6. uma “*pessoa*” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.
- (p. 136)

Utilizei a citação deste autor, apenas para reforçar aquilo que eu, igualmente, acredito sobre a função do docente. Não propriamente como crítica, pois como futura educadora e professora esforçar-me-ei para cumprir estes padrões profissionais.

28 de novembro de 2011

Foi uma manhã aproveitada para a resolução da prova de Língua Portuguesa. Depois da distribuição da ficha de avaliação aos alunos, foi-lhes dado um tempo para ler o texto e, posteriormente, a leitura da prova pela

professora para elucidação de potenciais questões da turma. Enquanto as crianças realizavam a prova, as minhas colegas e eu ajudamos a professora na preparação de figurinos para a peça de teatro de Natal.

Inferências

Manhã divertida unicamente pela participação na elaboração dos figurinos para as festas.

29 de novembro de 2011

Uma manhã com ensaios para a festa de Natal no ginásio, com a concretização na sala de uma avaliação de tabuadas, seguida da correção dos trabalhos em atraso. Logo depois do intervalo, todas as turmas do 1.º Ciclo deslocaram-se para o salão, de modo a visionarem uma representação teatral de uma dupla animada que efetuava malabarismo e equilíbrio.

Inferências e fundamentação teórica

Manhã produtiva na arte dramática com o ensaio das crianças para a festa de Natal e num espetáculo de um casal de malabaristas e equilibristas. Estas atividades devem ser proporcionadas às crianças tal como podemos verificar no Currículo Nacional do Ensino Básico (2004):

(...) uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. Isto confere-lhe um estatuto privilegiado de elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflita no prazer de aprender. (p. 177)

Foi uma manhã de estágio, sem sombra de dúvida, memorável.

2 de dezembro de 2011

Neste dia, por motivos de roulement, deslocamo-nos à outra sala com as crianças e estivemos a assistir ao esclarecimento de dúvidas dos alunos para a prova de Matemática da semana seguinte.

Após o intervalo, o professor realizou alguns exercícios de revisão no quadro e corrigiu-os com a turma de modo a rever mais conteúdos matemáticos. Ainda nesta manhã as crianças receberam o professor Pedro Fidalgo para uma aula do Clube de Ciências.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula do Clube de Ciências, o professor Pedro não a conseguiu terminar devido ao mau comportamento e desconsideração de ambas as turmas pela aula, proporcionando, assim, uma severa chamada de atenção do professor Hugo, antes do almoço. Vieira (2005) cita que:

a agressividade do professor pode ter várias *nuances*: desde manifestações verbais e comportamentais até ao tratamento diferenciado dos alunos, passando pela intolerância e o autoritarismo. Qualquer destes aspectos origina um ambiente de trabalho e stressante quer para os alunos quer para o próprio professor. (...) O professor não deve ser nem demasiado tolerante, pois pode resvalar para a pedagogia do «deixa andar», nem adoptar comportamentos intolerantes que possam afectar o relacionamento com os seus alunos. O mais importante será, talvez, comunicar ao grupo/turma aquilo que se espera dele, de uma forma clara, directa e sincera. (pp. 43 e 44)

Gostaria, então, mais uma vez de reforçar que não é a atitude agressiva e autoritária que resolvem as situações conflituosas e indisciplinadas na sala de aula. Estas podem, inclusivamente, gerar irritabilidade entre o professor e os alunos como também a violência entre crianças, pois a hostilidade do professor pode tornar-se um modelo de comportamento para estas.

5 de dezembro de 2011

Manhã destinada à prova de Matemática durante a primeira parte que se prolongou, para depois do intervalo, para as crianças mais atrasadas. Visto que a professora tinha previsto mais atividades para essa manhã, esta apressou os alunos e começou a aula de Língua Portuguesa com a distribuição de propostas de trabalho sobre a caracterização da ação no espaço e no tempo.

Inferências

A professora realizou as tarefas planificadas para este dia, mas infelizmente, não me permitiram obter novas aprendizagens.

6 de dezembro de 2011

Durante esta manhã a professora reviu os números complexos com exercícios no quadro e, entregou, após o intervalo, a prova de Língua Portuguesa e a prova de Estudo do Meio. Fez a correção oral destas com os alunos. Enquanto isso, nós ajudámos a professora na concretização de mais figurinos para a festa de Natal.

Inferências

Visto que os alunos se encontravam ocupados com a elaboração de exercícios e a correção das provas, nós ocupámo-nos com os preparativos para a festa de Natal. Foi mais um dia de pouca interação com os alunos e pouco pertinente a nível pedagógico.

9 de dezembro de 2011

Nesta manhã só a minha colega Marisa e eu estivemos na sala com a professora e os alunos presentes das duas turmas (dia de roulement) a ajudar na preparação dos cenários da peça de teatro de Natal do 4.º ano, dado que a minha colega Rita esteve noutro local a auxiliar em outras tarefas para a festa.

A professora passou algumas situações problemáticas no quadro para resolverem e pediu para fazerem a cópia de um texto até o professor Pedro chegar para continuar assim a sua aula da semana passada do Clube de Ciências (as características das lentes convergentes e divergentes).

Inferências

Ao longo de toda a manhã o único momento mais gratificante foi assistir à aula do Clube de Ciências que decorreu de forma muito mais positiva que a aula anterior.

12 de dezembro de 2011

Neste dia as crianças começaram por fazer avaliação de operações e exercícios sobre o conteúdo das áreas.

Ainda durante a manhã, mas depois do intervalo, a professora deu matéria nova de Língua Portuguesa, as interjeições, que as crianças consolidaram com a elaboração de exercícios numa proposta de trabalho.

Inferências

Sobre este dia de estágio não tenho nada a mencionar.

13 de dezembro de 2011

Ao longo da maior parte da manhã a minha colega Rita e eu estivemos no ginásio a ajudar na preparação do cenário da peça de teatro de Natal do 4.º ano.

Inferências

Não tenho nada a referir sobre este dia.

16 de dezembro de 2011

Último dia de aulas deste ano para as crianças, e de estágio para nós. No entanto, não deixou de ser um dia de trabalho para os alunos. Os que se encontravam mais atrasados acabaram algumas propostas de trabalho que ainda tinham na capa, e os outros elaboraram uma cópia de um texto do livro de Língua Portuguesa.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo as orientações apresentadas não Currículo Nacional do Ensino Básico (2004), fazer cópias de textos permite o aperfeiçoamento da expressão escrita, pois desenvolvem a capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos e o conhecimento técnicas básicas de organização estrutural.

2 de janeiro de 2012

Começo de mais um novo ano comum que se iniciou com a realização de uma proposta de trabalho de revisão sobre os poliedros, auxiliada pela professora com esclarecimentos de dúvidas orais e apresentação dos poliedros mais complexos no quadro interativo a partir da Internet. Terminada e corrigida a ficha, a professora recolheu-as e entregou a cada aluno uma folha quadriculada para elaboração de exercícios sobre a área do triângulo e o perímetro do círculo.

Na segunda parte da manhã os alunos aprenderam as regras básicas de uma carta e fizeram uma para praticarem as normas aprendidas.

Inferências e fundamentação teórica

Cruz (2009) defende que “(...) a Internet tornou-se uma ferramenta essencial na Educação e que é fundamental para o mundo de hoje, uma vez que na Internet se pode fazer pesquisas, divulgação e comunicação.” (p. 3).

Se a professora não tivesse tido acesso à Internet na aula a partir do quadro interativo não teria conseguido esclarecer as dúvidas dos alunos sobre alguns dos maiores poliedros.

6 de janeiro de 2012

Nesta manhã, uma estagiária presente na nossa sala, a Inês, esteve a fazer um ditado aos alunos a pedido da professora enquanto esta se ausentava para resolver problemas no exterior. De seguida, fizeram uma composição criativa com a utilização obrigatória de algumas palavras-chave. Como todas as crianças ainda não tinham terminado a composição antes do intervalo, fizeram-na antes do professor Pedro chegar para dar a aula do Clube de Ciências. Nesta aula as crianças responderam a um questionário sobre uma futura visita de estudo à Tapada Nacional de Mafra.

Inferências e fundamentação teórica

O objetivo do professor Pedro ao pedir que os alunos respondessem a um questionário sobre um local que as crianças ainda não conheciam foi um estratagema para conhecer as suas concepções alternativas. Astolfi (1999), citado por Martins *et al.* (2007) afirma que “na selecção de estratégias de ensino há que equacionar as ideias prévias identificadas nos alunos, por diversos processos, abolindo a visão tradicional de as encarar como “erros” e dando-lhes, por consequência, um estatuto muito mais positivo na formulação da estratégia didáctica.” (p. 33). Os mesmos autores salientam que “não basta reconhecer que os alunos possuem ideias prévias, porventura bastante diferentes das concepções que se preconizam, nem tão pouco basta ouvi-los dizer o que pensam para que didacticamente seja fácil conseguir estratégias de superação.” (p. 33).

Concluindo, a estratégia do professor foi um bom exemplo de como poderemos agir em situações semelhantes. Este utilizou um determinado procedimento – o questionário – para recolher, somente, as ideias antecipadas dos alunos sobre a Tapada Nacional de Mafra.

9 de janeiro de 2012

No começo da manhã as crianças que tinham trabalhos em atraso estiveram a terminá-los para depois a professora poder prosseguir com o ditado de um excerto do texto “Uma árvore especial”. Finalizado o ditado, as crianças realizaram a leitura de outro texto, “De olhos no mar”. Fizeram a interpretação, a análise da classe e subclasse de palavras, a classificação quanto à sílaba tónica e a análise sintática de frases com predicativo do sujeito.

Depois do intervalo matinal as crianças corrigiram com a professora uma ficha de Matemática que tinha sido elaborada como trabalho de casa.

Inferências e fundamentação teórica

No decorrer da correção do trabalho de casa a professora criticou depreciativamente um aluno à frente de todos os colegas porque, simplesmente, este pensava que tinha passado os trabalhos de casa para o caderno, quando na realidade não os tinha concretizado. Vieira (2005) defende que:

se a crítica for feita como uma ataque pessoal e não como uma chamada de atenção em relação à qual é possível fazer alguma coisa, pode levar a comportamentos defensivos por parte da pessoa que está a ser criticada ou, até mesmo, à negação da sua responsabilidade. (p. 62)

Sempre senti que a professora, apesar de ter os seus motivos, teve tendência para criticar mais esta criança do que as outras, observando, por vezes, que esta ficava humilhada com as críticas perante a turma. A professora, conhecendo os seus alunos, muitos deles maliciosos, deveria ter mais cuidado na forma de os criticar para evitar potenciais conflitos entre estes.

10 de janeiro de 2012

Esta manhã foi a vez da minha colega Rita e eu sermos surpreendidas por uma professora da equipa de Supervisão de Prática Pedagógica. A Rita ficou incumbida de fazer a leitura, a interpretação de um texto do livro de Língua Portuguesa e a revisão da função sintática do predicativo do sujeito.

Para a minha aula surpresa a mesma professora pediu-me para realizar duas situações problemáticas com divisões (dois algarismos no divisor).

Inferências

A aula da minha colega foi exequível e os alunos comportaram-se muito bem. Contudo durou mais tempo do que suposto porque as professoras distraíram-se com o esclarecimento de dúvidas sobre a nova terminologia da gramática.

Na minha aula as crianças foram, igualmente, incríveis, mas o meu erro foi não ter tido o cuidado de concretizar, anteriormente, possíveis divisões com o resto zero.

Terminada a reunião com as orientadoras de Supervisão de Prática Pedagógica voltámos para sala e, como forma de agradecimento dei um carinho especial a um aluno que não quis prejudicar-me quando solicitado várias vezes por uma professora para questionar-me sobre uma falha minha.

13 de janeiro de 2012

O dia começou com a leitura de um texto e realização da interpretação e funcionamento da língua no quadro. Visto que execução dos exercícios demorou até depois do intervalo a professora não teve tempo para trabalhar Matemática. Na aula do Clube de Ciências, o professor Pedro levou umas rochas basálticas trazidas por mim da ilha São Miguel para mostrar aos alunos e poder terminar a sua aula sobre os vulcões. Para além disso ainda demonstrou numa experiência sobre os vulcões, a erupção efusiva com vinagre, corante e bicarbonato de sódio.

Inferências

Nesta manhã, na aula do Clube de Ciências, foi interessante a reação dos alunos ao pegarem nas rochas que eu tinha trazido da minha terra natal, os Açores. Foi um momento que permitiu aproximar-me mais das crianças ao

conhecerem o local de origem daquelas rochas com as explicações do professor Pedro.

16 de janeiro de 2012

Manhã que tinha programado para dar uma aula sobre a minha construção com o 5.º Dom de Fröebel – “a lebre e a tartaruga” - e realizar algumas situações problemáticas. Com a expectativa de ser interrompida pela aula surpresa da Marisa adiei a minha aula para o dia seguinte.

Quando a professora da equipa de Supervisão de Prática Pedagógica chegou para avaliar a Marisa pediu aos alunos que escolhessem o tema (volume) e o material (*Cuisenaire*) para a aula.

Inferências

Antes da aula surpresa da minha colega e, enquanto arrumávamos as fichas dos alunos nos seus dossiês, fui surpreendida com uma insinuação provocatória de um aluno, com quem criei alguma afeição, ao culpar-me pela classificação de suficiente numa composição elaborada há uns dias que eu tinha lido a pedido deste e que tinha, verdadeiramente, apreciado.

Na aula da Marisa o conceito de volume não foi eficazmente desenvolvido e as estratégias com o material utilizado (*Cuisenaire*) não foram as melhores para o seu desempenho e para compreensão do conteúdo.

17 de janeiro de 2012

Comecei esta manhã dando a minha aula com o 5.º Dom de Fröebel – construção “a lebre e a tartaruga” (figuras 9, 10 e 11). Primeiro fiz uma parte da minha construção, a lebre, e um aluno escolhido por mim elaborou uma situação problemática relacionada com esta, no quadro. De seguida, fiz a construção da tartaruga e a sua situação problemática, que foi interrompida a meio para que as crianças assistissem a uma pequena peça de teatro no ginásio sobre a higiene oral e a alimentação equilibrada.

De volta à sala acabei a situação problemática com os alunos e mostrei imagens na Internet da tartaruga do arquipélago das Galápagos, algo prometido no início da minha aula quando utilizei um mapa para identificar a localização deste arquipélago no planeta Terra.

Nesta manhã também assisti a duas aulas surpresas de colegas minhas no 3.º ano A.



Figura 9 – Construção da “lebre”

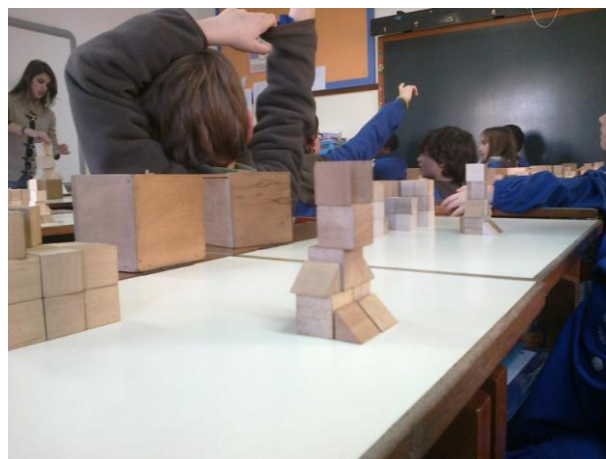


Figura 10 – Construção da “lebre”



Figura 11 – Construção da “tartaruga”

Inferências

Foi a aula, de todo o estágio, a que mais gostei de dar. Estava confiante, animada e segura e os alunos foram meus grandes aliados nesta minha conquista.

Outro acontecimento engraçado desta manhã foi ter percebido o quão marcante tinha sido a minha aula surpresa, pois uma aluna pediu-me no

intervalo que eu trouxesse em segredo um muffin de chocolate da pastelaria com deliciosos bolos que eu disse existir perto da minha casa quando criei as duas situações problemáticas (história fictícia).

São estes momentos gratificantes que tornam estes dias inesquecíveis.

20 de janeiro de 2012

Dia de visita de estudo à Tapada Nacional de Mafra com as duas turmas do 3.º e 4.º ano. Antes de sairmos para o passeio, arranjei a altura ideal para falar com o aluno que me tinha culpado da classificação na composição escrita e com a menina que me tinha pedido o muffin de chocolate, deixando tudo esclarecido com ambos.

Na Tapada Nacional de Mafra fizemos uma visita guiada de comboio pela Tapada Nacional, observamos aves de rapina e almoçamos. Após o almoço as crianças fizeram um *Peddypaper* organizado por equipas e orientado pelos professores e estagiários.

Findada a visita de estudo, os alunos voltaram para junto das suas famílias que os esperavam no Jardim-Escola.

Inferências

Para mim o momento menos agradável desta visita de estudo foi o *Peddypaper*, um jogo que nunca gostei de praticar na minha infância e juventude e, que por isso, causou-me um certo embaraço na sua realização.

23 de janeiro de 2012

Para a sua manhã de aulas, a Marisa levou um poema, de forma a elaborar com os alunos a sua leitura, a interpretação e a análise morfosintática de algumas palavras. Estava também planificado a introdução de um novo conteúdo, as palavras homónimas, a exploração com alguns exercícios de uma proposta de trabalho e a distribuição de cartões com palavras homónimas para as crianças criarem frases com as palavras.

Em Matemática, a minha colega introduziu o volume fazendo uma pequena experiência – colocar um cubo dentro de um recipiente transparente com água - e entregou, posteriormente, aos alunos um cubo grande feito em acetato e outros mais pequenos coloridos para encaixarem no maior. Para complementar a sua aula, a Marisa explicou a fórmula do volume do cubo e a potenciação relativamente às medidas de volume com o auxílio de uma proposta de trabalho.

Na aula de Estudo do Meio foi feita interdisciplinaridade com Matemática. Para as crianças descobrirem a altura de cada serra de Portugal e localização tinham de concretizar algumas situações problemáticas.

Inferências

Na aula da Marisa gostaria apenas de referir, não depreciando de forma alguma os materiais, que o quadro interativo tinha sido uma melhor solução para a área final.

O tamanho reduzido das palavras e dos resultados das situações problemáticas no mapa de Portugal dificultou a visibilidade dos alunos.

Devemos utilizar materiais apelativos e trabalhados manualmente, mas ter sempre em conta as dimensões dos mesmos.

24 de janeiro de 2012

Minha última manhã de aulas programada. Iniciei-a com a leitura de um texto sobre os três maiores rios de Portugal e desenvolvi um novo conceito gramatical – as palavras homófonas.

Em Estudo do Meio apresentei em *Powerpoint* os mais importantes rios de Portugal, e cada par de alunos, depois de descobrir a localização do rio que tinha sido escolhido à sorte liam para os colegas as características do rio sorteado.

Em Matemática, dei as medidas de volume aproveitando o que a Marisa tinha explicado no dia anterior.

Inferências

A escolha do texto foi a melhor, porque poderia explorar algumas características sobre os rios referidos, algo que, infelizmente, não fiz na interpretação do mesmo e que teria sido ideal para poder relacionar com a área de Estudo do Meio.

27 de janeiro de 2012

Último dia de estágio deste Mestrado e a última aula da minha colega Rita. Em Língua Portuguesa leram, interpretaram e analisaram algumas palavras de um texto que relatava uma lenda da Serra da Estrela. Nesta aula a minha colega apresentou as palavras homógrafas a partir de uma mensagem secreta para os alunos desvendarem e entregou uma folha colorida a cada aluno para que construíssem uma frase para cada uma das palavras lá escritas. Ainda definiu o conceito de palavras homógrafas.

Para Matemática foi revisto no quadro interativo as medidas de área e feita a relação com as medidas agrárias. Para as crianças compreenderem o conceito agrário a Rita pediu que fossem procurar o significado no dicionário.

Entretanto, a minha colega foi interrompida durante a sua aula por um grupo de jovens que veio conhecer o Jardim-Escola e as suas salas.

Terminado o intervalo, os alunos voltaram à sala para terminar a proposta de trabalho de Matemática, e prepararem-se para as apresentações de trabalhos de grupo para a aula do Clube de Ciências.

Inferências

A aula da Rita foi bastante satisfatória, pois conseguiu manter o bom comportamento da turma ao longo da mesma e quando foram visitados pelo grupo de jovens que vieram conhecer a sala.

Na aula do Clube de Ciências, dois grupos de crianças que apresentaram as suas experiências comportaram-se ajuizadamente e conseguiram apresentá-las com rigor e disciplina. Entretanto, na apresentação do segundo grupo, as crianças foram acusadas por outros alunos de copiarem

a sua experiência, gerando alguma confusão que rapidamente os professores controlaram.

Reflexão do estágio no 1.º Ciclo

Se me dissessem durante a Licenciatura em Educação Básica que um dia faria Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo diria que era improvável pela minha preferência inicial pelo Pré-Escolar. Todavia, com este 2.º ciclo de estudos pude comprovar que é igualmente compensador trabalhar com crianças mais maduras.

Existiram muitos momentos críticos ao longo deste estágio, como as aulas fracassadas pela minha frustração e o consequente questionamento sobre a minha vocação. Mas, em compensação, existiram muitos mais momentos extraordinários e inesquecíveis, especialmente os ocorridos no 4.º ano A.

CAPÍTULO 2 - Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Durante o mestrado, foi elaborada uma vasta série de aulas para as manhãs de estágio em todos os momentos de avaliação – Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Em todas as aulas eram elaboradas planificações. Neste capítulo farei a fundamentação teórica de três planos de aula das três áreas principais da valência do Pré-Escolar, do 1.º Ciclo e, da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP). Como tal, este capítulo está organizado por ordem cronológica e ordenado em três partes. Na primeira, farão parte três planos de aula do Bibe Amarelo. Na segunda, os planos da aula programada para a equipa de supervisão pedagógica realizada no 1.º Ciclo e, na última parte, os quatro planos da aula da PPACP.

2.2. Fundamentação teórica

Planificar é algo inato no ser humano. Antes de agirmos ou concretizarmos algo, nós racionalizamos e planificamos as nossas ações.

No meio educativo, esta característica, ainda ganha mais poder, porque sem esta ferramenta, muito dificilmente, os docentes não conseguiriam realizar uma eficaz organização dos conteúdos programáticos, como se poderá constatar nos próximos parágrafos, nem definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos seus alunos, nem determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, nem prever as melhores estratégias a implementar.

Planificar ou planificação é, portanto, uma forma de o educador ou professor organizar o que tenciona ensinar aos seus alunos e as estratégias a serem realizadas em conjunto com os mesmos. Segundo Zabalza (2000), a planificação é:

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decida; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa

estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, as sequências de atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p. 48)

Para além disso, esta metodologia pode ser vista sob duas óticas diferentes. Uma, como menciona Clark e Peterson, citados por Zabalza (2000), é o “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações” (p. 48), e a outra, também baseada nos mesmos autores, são “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando” (id:ibid.). Ou seja, a primeira conceção diz que o ponto fulcral é o pensamento do docente e, a segunda explica que, o essencial, são os passos seguidos na condução do processo.

Dado que foram referidas duas perspetivas de planificação, é interessante também destacar as diversas maneiras dos docentes interpretarem a realização desta metodologia. Isto quer dizer, existem determinados docentes que dão primazia aos objetivos e, posteriormente é que salientam os conteúdos. E, existem outros que dão valor aos mesmos aspetos de uma forma um tanto ao quanto oposta, tal como afirma Peterson, Marx e Clark, citados pelo autor já referido:

os professores dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar; depois, concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e atividades se vão realizar; finalmente, dedicam uma escassa porção do tempo aos objetivos. (p. 54)

Tendo em conta o que foi referido nesta citação, é indispensável, neste momento, expor o procedimento eficaz de uma planificação. Assim, primeiro há que recolher todos os objetivos, que forçosamente serão desenvolvidos, depois as aprendizagens que serão colocadas em voga, de seguida os resultados da aprendizagem que irão adquirir após o ensino e finalmente as aptidões e atitudes desenvolvidas (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Outro aspeto fundamental para uma boa planificação é a recolha de bons mediadores, que podem ser muito variados: livros de texto, materiais comercializados, guias curriculares, revistas, bons protocolos experimentais, entre outros, já bem conhecidas pelo docente (Zabalza, 2000). A partir daí, o professor/educador terá que se

preocupar com a forma como as estrutura e com os aspetos essenciais a serem desenvolvidos em aula de acordo com a sua turma, sem esquecer, como é claro, que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem.

É também relevante salientar sobre esta temática, que o ato de planificar deverá ser realizado diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente e anualmente, para que sejam competentemente desenvolvidas as capacidades/destrezas e os valores/attitudes dos alunos, dado que o currículo é algo destinado para um ano letivo inteiro. Ribeiro e Ribeiro (1990) clarificam esta mesma ideia afirmando que “a educação escolar concretiza-se em planos (...) visando adquirir e desenvolver saberes, competências, valores e attitudes (...)” (p. 44).

Tais competências, definidas como conhecimentos em uso e em oposição a um saber inativo (Roldão, 2003), são extremamente valorizadas e reforçadas nos planos de aula de modelo T, apresentados seguidamente neste capítulo. Segundo Perez (2001), os planos de modelo T pretendem:

(...) de uma maneira explícita e directa desenrolar capacidades e valores por meio de conteúdos e procedimentos – métodos (ensinar a pensar e a querer). Explicitar e processar cada um destes elementos implica um modelo de professor reflexivo que actua como mediador da aprendizagem, desenrolando de uma maneira directa capacidades e valores. (p. 72)

Para melhor percepção deste tipo de planificação, utilizada com frequência por muitos profissionais desta área, nomeadamente os docentes dos Jardins-Escolas João de Deus, é fulcral, neste momento, desenvolver sobre a organização e funcionalidade deste modelo. Pérez (2001) apresenta-os da seguinte forma, conforme se pode ver no quadro 12: os planos de modelo T são quadros com duas colunas na vertical e duas linhas na horizontal que separam os conteúdos e procedimentos das competências. Quanto à sua funcionalidade, na coluna da esquerda estão os conteúdos, onde são descritos os temas que serão introduzidos de modo a saber o que será desenvolvido e, na coluna da direita estão os procedimentos ou métodos que se encontram enumerados por passos de execução, isto é, a forma de proceder em sala de aula. Nas colunas relativas às competências, é possível encontrar do lado esquerdo as capacidades e destrezas, que se caracterizam pelas habilidades

gerais e específicas, que têm como carácter principal, o cognitivo. E na coluna do lado do direito, estão descritas as atitudes, cujos elementos principais são os valores que se referem ao que é desenvolvido a partir da competência anterior.

Quadro 12 – Plano de modelo T de Aprendizagem

Área	
Conteúdos	Procedimentos
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes

Concluindo, quando o professor organiza e planifica as suas atividades fica mais seguro e confiante pois prepara-se para o ato de ensinar. Paralelamente a este aspeto deve também refletir sobre o mesmo e avaliar o que fez com os seus alunos. Segundo Estanqueiro (2010) “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens.” (p. 83).

Quando planifica e avalia vai contribuir, por certo, para melhorar a sua prática e assim alcançar os objetivos a que se propôs.

2.3. Planificações fundamentadas

De seguida, serão apresentadas as planificações, com as suas respetivas inferências e fundamentações.

2.3.1. Pré-Escolar

As planificações que se seguem referem-se às que foram realizadas para o Bibe Amarelo da educadora Ana Freire, nas áreas de Domínio da Matemática, de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo, respetivamente. No quadro 13 apresentamos a primeira planificação.

Quadro 13 – Plano de aula na área de Domínio da Matemática

Tempo: 30 minutos Dia: 1 de fevereiro de 2011	Nome: Carolina Enes de Sousa Turma: MPE1C, n.º 6
Área: Domínio da Matemática	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none">➤ Contagem;➤ Estruturação espacial;➤ Lateralização;➤ Jogos de memorização.	<ul style="list-style-type: none">- Realizar uma breve revisão das características da caixa do 1.º Dom de Fröebel;- Retirar as pequenas bolas da caixa e explorar com as crianças a forma das esferas e a cor de cada uma;- Pedir a uma criança para fazer a contagem das bolas;- Pedir a outras crianças para irem colocar as bolas num determinado local da sala;- Rever através de questões a localização das bolas.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Expressão oral e escrita: <ul style="list-style-type: none">▸ Identificar;▸ Produzir mensagens Orientação espaço/tempo: <ul style="list-style-type: none">▸ Observar;▸ Saber situar.	Cooperação: <ul style="list-style-type: none">▸ Saber colaborar;▸ Ser dinâmico. Tolerância: <ul style="list-style-type: none">▸ Ser bom ouvinte;▸ Ser recetivo.
Material: Uma caixa do 1.º Dom de Fröebel. <i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i>	
<i>Pode ser sujeito a alterações</i>	

Inferências e fundamentação teórica

Para começo desta manhã de aulas observadas pela educadora, preparei uma aula com o 1.º Dom de Fröebel. Decidi dá-la com este material por ser extremamente lúdico, mas principalmente porque faculta desde cedo às crianças uma tomada de consciência da Matemática. Segundo Caldeira (2009b) “Fröebel, ao imaginar os vários tipos de materiais para os seus jogos educativos, pretendia permitir à criança a passagem do conhecimento concreto para as «abstrações» da superfície (...).” (p. 240).

Levei as crianças para o tapete, e procedi à revisão das características da caixa. Perguntei de que material era feita, se esta era transparente ou opaca, o nome das formas geométricas das suas faces (retângulos) e o nome dos objetos contidos no seu interior.

Seguidamente, pedi a alguns alunos, um de cada vez, para tirarem do interior da caixa as bolas coloridas e perguntei-lhes as suas cores. Também realizei contagens e coloquei as bolas todas organizadas em fila no chão.

Para desenvolver a orientação espaço/temporal dos alunos, pedi a um pequeno grupo de crianças para colocarem, cada uma na sua vez, com as minhas instruções, uma determinada bola num espaço da sala (debaixo da cadeira azul, à frente do colega “João”, etc.). Depois das bolas estarem todas distribuídas pela sala, perguntei às crianças, que até então não tinham participado, quais eram as posições destas e pedi-lhes para irem buscá-las e, colocarem-nas na caixa. Como se pode ver nas OCPEP (ME, 1997):

é a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como a relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo. Esta exploração do espaço permite-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas que progressivamente aprenderá a diferenciar e nomear, é através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objetos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles. (p. 74)

Para concluir a aula, elaborei o jogo do Kim Visual. Por sentir que é algo que os alunos apreciam e que estão sempre disponíveis para o concretizar. Segundo Fröebel, citado por Abbagano e Visalberghi (s.d.) o jogo “gera,

portanto, alegria, liberdade, satisfação, repouso em si e fora de si, paz com o universo.” (p. 579). Quanto à sua descrição, esta consistiu na disposição das bolas no chão para algumas crianças, a meu pedido, descobrirem a bola ausente depois de eu ter tirado uma ou mais sem as crianças observarem.

No quadro 14 apresentamos o plano de aula na área do Domínio Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 14 – Plano de aula na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Tempo: 30 minutos Dia: 7 de fevereiro de 2011	Nome: Carolina Enes de Sousa Turma: MPE1C, n.º 6
Área: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contagem; ➤ Expressão verbal; ➤ Despertar e estimular a curiosidade nas crianças de forma a poder trabalhar o gosto pela leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças no tapete em semicírculo; - Contar a história “Dez numa cama” a partir de uma <i>Powerpoint</i>; - Motivar as crianças a participarem na história, fingindo que são a personagem principal e a responderem a questões relativas a esta.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Expressão oral e escrita: <ul style="list-style-type: none"> ▸ Identificar; ▸ Produzir mensagens. 	Cooperação: <ul style="list-style-type: none"> ▸ Ser recetivo; ▸ Ser dinâmico.
Material: <i>Powerpoint</i> da história “Dez numa cama” e <i>datashow</i> . <i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i>	
<i>Pode ser sujeito a alterações</i>	

Inferências e fundamentação teórica

Esta aula correspondeu à segunda manhã de aulas observadas no Bibe Amarelo A e foi a segunda área do dia. Levei-os para o tapete, depois da aula que referi anteriormente, para ouvirem e verem uma história apresentada em *Powerpoint*. Para que os alunos estivessem com atenção à história, e pudessem visionar as imagens expostas na tela, sentei-os em filas paralelas, uns atrás dos outros. A leitura foi apelativa e despertei com entusiasmo, desde

logo, a participação das crianças ao longo de toda história fingindo que eram elas próprias a personagem principal que repetia constantemente “cheguem-se para lá, cheguem-se para lá!”. Como vem referido nas OCPPE (ME 1997) “as histórias lidas ou contadas pelo educador (...) são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.” (p. 70).

Escolhi esta história, fundamentalmente, pela sua interdisciplinaridade com a matemática. Como afirma Pombo, Guimarães e Levy (1994) a interdisciplinaridade:

envolve um desencadear de um processo linguístico e comunicativo, uma interação dialógica entre aqueles que vêm de várias especialidades. É esse processo dialógico que permite esclarecer e refletir sobre as suas próprias linguagens específicas, um modo de as relacionar e, ao mesmo tempo, as aproximar do mundo. (p. 30)

Também preferi analisar esta história, porque instantaneamente as crianças sentiriam uma forte identificação pessoal com a envolvência deste texto, que descreve a noite de um menino que, antes de adormecer na companhia dos seus nove peluches amigos, empurra-os por sentir-se demasiado apertado na cama, até que se apercebe que não gosta da solidão que, repentinamente, o assombra naquele espaço tão vasto. Logo, tal como defende Bettelheim (2008) “para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação (...).” (p. 11).

Acabada a leitura realizei com os alunos uma breve reflexão sobre a mensagem transmitida neste texto.

No quadro 15 podemos encontrar o plano de aula da área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 15 – Plano de aula na área de Conhecimento do Mundo

Tempo: 30 minutos Dia: 7 de fevereiro de 2011	Nome: Carolina Enes de Sousa Turma: MPE1C
Área: Conhecimento do Mundo	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisão do movimento de translação; ➤ Movimento de rotação do planeta Terra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar uma imagem em <i>Powerpoint</i> que mostra a diferença de dimensões do planeta Terra e do Sol; - Realizar uma revisão do movimento de translação e pedir a duas crianças que o representem; - Explicar às crianças que o planeta Terra faz outro movimento, o de rotação. Mostrá-lo a partir de uma imagem no <i>Powerpoint</i>; - Pedir a outras duas crianças que o representem e explicar a relação deste com a sucessão dos dias e das noites.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Expressão oral e escrita: <ul style="list-style-type: none"> ▸ Compreender; ▸ Organizar informações. 	Cooperação: <ul style="list-style-type: none"> ▸ Ser recetivo; ▸ Ser dinâmico.
Material: Imagem do Sol e do planeta Terra feito em papel eva para colocar à volta dos alunos, <i>Powerpoint</i> com imagens e <i>datashow</i> . <i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i>	
<i>Pode ser sujeito a alterações</i>	

Inferências e fundamentação teórica

Para a aula do Conhecimento do Mundo encaminhei as crianças para outro local da sala. Esta mudança foi crucial, porque se tivesse permanecido no mesmo espaço mais meia hora, os alunos teriam perdido completamente o interesse em participar e, por sua vez, não adquiriam as competências pretendidas.

De seguida, pedi-lhes que se sentassem no chão, em forma em U. Comecei, então, por mostrar uma imagem que tinha prometido exibir na manhã da aula anterior, quando introduzi e desenvolvi, de forma sintética, o movimento de translação. A imagem ilustrava o Sistema Solar e as dimensões

dos planetas em relação ao Sol. Ao perceberem a diferença de tamanhos entre os planetas e o Sol, pude introduzir outro movimento terrestre, o de rotação, que foi explicado depois de uma breve revisão do movimento de translação, e visionado pelas crianças em *Powerpoint*. Estas práticas, aliadas à minha postura empática ao longo da explicação dos conhecimentos foram, um meio facilitador da aprendizagem de um conteúdo que necessita, obrigatoriamente, de uma percepção do mundo mais consistente. Como afirma Pereira (2002), os conceitos científicos:

(...) são de difícil (re)construção por exigirem a apreensão de várias relações, muitas vezes de ordem quantitativa. (...) Outros conceitos exigem um esforço de abstração elevado e capacidade dedutiva, pressupondo uma experiência conceptual anterior que as crianças, pela sua falta de experiência e maturidade, ainda não conseguem abarcar. (p. 40)

Para consolidação da aula, pedi a dois alunos que concretizassem uma curta dramatização dos dois movimentos terrestres, de modo a explicar a relação destes com a mudança das estações do ano (primavera, verão, outono, inverno) e a alternância entre o dia e a noite. Assim, foi colocada nos ombros de uma criança, uma imagem, que representava o Sol e, na outra, uma imagem que representava o planeta Terra, suscitando interesse imediato entre elas. Infelizmente, a escassez de tempo só permitiu que mais dois meninos dramatizassem, os conteúdos solicitados. Com base nas OCPPE (ME, 1997) esta técnica:

(...) é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (p. 59)

Resumindo, estas três planificações do Bibe Amarelo A foram as aulas que mais gostei de dar no Pré-Escolar, e, por ter sido uma das turmas que mais me cativou como estagiária.

Penso ser pertinente salientar os aspetos destas aulas que me proporcionaram melhores momentos e os que considerei menos positivos. Em

relação aos primeiros devo revelar que contar a história foi a que mais apreciei, e que notavelmente se verificou na minha postura animada que estimulou, e muito, a atenção e a participação das crianças. Nas outras áreas, senti, igualmente, que foram satisfatórias e surpreendentes, porque nunca tinha explorado o 1.º Dom de Fröebel e decorreu melhor do que esperado, e por pensar que nunca conseguiria explorar uma temática, à partida de extrema complexidade, os movimentos terrestres, a crianças tão jovens, que se conferiu ser mais simples do que parecia. O aspeto, que posso, referir como o menos positivo, foi a má gestão do tempo, por vezes, que é normal acontecer quando trabalhamos com crianças, em que a imprevisibilidade e a improvisação são constantes.

2.3.2. Planificação da aula programada no 1.º Ciclo

As planificações que se seguem, apresentadas em quadros, foram realizadas para a aula programada, marcada pela equipa de docentes da Prática Pedagógica, destinada à turma do 1.º ano B da professora Marta Gomes. A sequência das planificações apresentadas e fundamentadas começará com a Língua Portuguesa, de seguida a Matemática e, por fim com o Estudo do Meio. Para todas as áreas escolhi como tema principal o coelho para que deste modo estivessem inteiramente relacionadas umas com as outras.

Na página seguinte, no quadro 16, apresento a planificação respeitante à primeira área – Língua Portuguesa.

Quadro 16 – Plano de aula na área de Língua Portuguesa

Tempo: 20 minutos Dia: 30 de maio de 2011	Nome: Carolina Enes de Sousa Turma: MEP1C, n.º 6
Área: Língua Portuguesa	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none">➤ Leitura de um texto;➤ Interpretação do texto;➤ Classificação morfológica.	<ul style="list-style-type: none">- Começar a aula fazendo a leitura de um texto criado por mim e solicitar a leitura às crianças;- Fazer interpretação do texto e pedir para os alunos classificarem morfológicamente algumas palavras.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Raciocínio Lógico: <ul style="list-style-type: none">▸ Analisar;▸ Aplicar. Expressão oral: <ul style="list-style-type: none">▸ Interpretar;▸ Compreender.	Respeito: <ul style="list-style-type: none">▸ Saber ouvir;▸ Saber esperar. Tolerância: <ul style="list-style-type: none">▸ Ser recetivo;▸ Ser empenhado.
Material: Propostas de trabalho <i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i> <i>Pode ser sujeito a alterações</i>	

Inferências e fundamentação teórica

Foi a primeira aula de sessenta minutos no 1.º Ciclo, com a observação da equipa de Supervisão Pedagógica.

Comecei com esta área para que toda a manhã tivesse um fio condutor e uma sequência lógica; possível de se constatar no decorrer dos registos seguintes.

O texto narrativo lido na aula foi da minha autoria, “A Corisca mal malhada”. Foi opção minha criar este texto para ser explorado com as crianças, não só para desenvolver a qualidade como criadora de histórias e o interesse em trazer às crianças novas vivências, mas também, para despoletar a imaginação, à partida inata na mente de cada criança. Assim, como afirma Gomes, citado por Jorge (2010) “a «educadora» é caracterizada como sendo uma leitora interessada pela literatura, que está atualizada sobre o livro infantil,

com sensibilidade para a beleza e consciência de apresentar coisas novas à criança” (p. 36). Parafraseando Duborgel (1992), “é como se, da criança produtora de textos ao aluno leitor de textos, se reproduzisse uma idêntica rede de imaginário, elaborada, em pano de fundo pelos adultos.” (p. 147).

Após a leitura modelo que, deve ser sempre que possível feita como ferramenta pedagógica, pedi a algumas crianças com mais dificuldades no âmbito da leitura, para lerem, de modo a que estas se sentissem não só mais valorizadas, como mais estimuladas nesta área. Como refere Downing, citado por Oliveira (2002), “muitas das dificuldades da aprendizagem da linguagem escrita resultam da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais quanto aos objetivos e à natureza da linguagem escrita.” (p. 23).

Depois do texto lido pelas crianças e novamente lido em voz alta por mim, coloquei algumas perguntas sobre a pequena narrativa para explorar a interpretação das crianças. Nesta fase, designada por pós-leitura pelos autores Zenhas (1999) “os alunos fazem a síntese do conteúdo do texto, procuram memorizar os novos conhecimentos (...). Para esse efeito, recorrer a estratégias diversas, como o auto e heteroquestionamento (...).” (p. 81).

Terminei a aula, pedindo aos alunos para classificarem morfológicamente algumas palavras do texto e trabalhassem os conteúdos gramaticais aprendidos até então – nomes próprios e comuns. Esta necessidade de explorar o funcionamento da língua, por mais básico que seja, é obrigatória, pois sem a gramática não é praticável a análise de um texto. Como refere Batstone (1994):

a língua sem gramática seria caótica: um sem número de palavras sem as indispensáveis regras pelas quais elas podem ser ordenadas e modificadas. Um estudo de gramática (...) revela a estrutura e regularidade que é a base da língua e nos possibilita falar sobre o «sistema linguístico». (p. 4)

Concluídos os objetivos pretendidos, passei para a área da Matemática, (quadro 17) pedindo aos alunos que retirassem debaixo do tampo das suas mesas os materiais necessários.

Quadro 17 – Plano de aula na área de Matemática

Tempo: 20 minutos Dia: 30 de maio de 2011	Nome: Carolina Enes de Sousa Turma: MPE1C, n.º 6
Área: Matemática	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ▸ Construção do coelho ➤ Situações problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Começar a aula explicando que as crianças irão criar, com as peças dos seus envelopes, a personagem da história lida anteriormente (um coelho); - Explorar com as crianças as formas de cada peça e os seus números de arestas e vértices; - Realizar a construção do coelho na proposta de trabalho, utilizando o Tangram de papel. A proposta terá o contorno da construção e no seu interior, sete números. Cada peça terá um número no verso, que corresponderá a uma situação problemática impressa numa cenoura. Ao obter os resultados das situações problemáticas, o aluno encontrará o lugar de todas as peças na construção.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio Lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Analisar; ▸ Aplicar. <p>Orientação espaço/tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Observar; ▸ Saber situar. 	<p>Respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Saber ouvir; ▸ Saber esperar. <p>Criatividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Curiosidade; ▸ Promover a imaginação.
<p>Material: Envelopes com peças do Tangram feitas em cartolina fina colorida, desenhos de cenouras com as situações problemáticas e propostas de trabalho.</p> <p><i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i> <i>Pode ser sujeito a alterações</i></p>	

Inferências e fundamentação teórica

A primeira preocupação foi estabelecer uma relação com a aula de Língua Portuguesa, através da utilização do material *Tangram*.

A escolha deste material foi feita por mim, devido à minha fácil adaptação e, porque o mesmo é bastante cativante para as crianças, e estas

podem executar uma panóplia de imagens, aproveitando, deste modo, para fazer a alusão a um determinado tema, neste caso a personagem do texto. Tal como cita Caldeira (2009b), “com este «puzzle» geométrico, pode obter-se uma variedade de formas: figuras geométricas, animais (...).” (p. 398).

Para iniciar a aula procedi a uma revisão das características das figuras geométricas (o triângulo, o quadrado e o paralelogramo) pedindo para contarem os lados e os vértices, dado que é um material onde é possível analisar as propriedades de diversas formas geométricas (Caldeira, 2009b).

Posteriormente, realizei sete situações problemáticas, algumas de cálculo exclusivamente mental, relacionadas com a temática da aula, para que concretizassem a construção do coelho deitado, de forma a desenvolver o raciocínio lógico. Segundo as OCPPE (ME, 1997):

importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidades de participar no processo de reflexão. (p. 78)

Este material permite trabalhar a imaginação, envolve a manipulação e podem-se fazer inúmeras figuras. Na figura 12 apresento o coelho que criei.

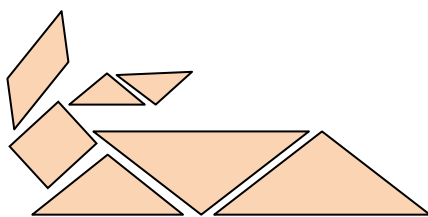


Figura 12 – *Tangram do Coelho*

Na área de Estudo do Meio, que vem apresentada no quadro 18, trabalhei as principais características do coelho, tais como a fisionomia, a classe a que pertence e o seu habitat natural.

Quadro 18 – Plano de aula na área de Estudo do Meio

Tempo: 20 minutos Dia: 30 de maio de 2011	Nome: Carolina Sousa Turma: MPE1C, n.º 6
Área: Estudo do Meio	
Conteúdos	Procedimentos
<p>➤ O coelho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Classe de animais a que pertence; ▸ Características físicas deste animal; ▸ Modo de viver e seu habitat; ▸ Alimentação do coelho; ▸ Reprodução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Começar a aula dizendo às crianças que irá ser feita uma magia com a construção do Tangram de forma a transformá-la num verdadeiro coelho; - Apresentar o animal e passar por cada criança para fazer um carinho; - Falar e colocar questões sobre as características do coelho. - Perguntar a que classe de animais de animais pertence o coelho. Resumir as suas características de mamífero e comparar com outro animal da mesma classe.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio Lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Observar; ▸ Analisar. <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Compreender; ▸ Organizar informações. 	<p>Tolerância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Ser bom ouvinte; ▸ Ser recetivo. <p>Criatividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Curiosidade; ▸ Promover a imaginação.
<p>Material: Imagem de um animal mamífero (cão)</p> <p><i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i></p>	
<i>Pode ser sujeito a alterações</i>	

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula comecei por fingir que ia transformar o coelho feito com o *Tangram*, representado no quadro, num verdadeiro coelho, e nomeadamente, na personagem da história.

Assim, não só consegui chamar a atenção dos alunos, como despertar a sua curiosidade. Com o apoio das OCPPE (ME, 1997), “a curiosidade natural das crianças é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas

do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (p. 79).

Depois de realizada a fantasia passei por cada aluno com o coelho para que pudessem observar e tocar no animal. Sem dúvida que esta estratégia foi o motivo de êxtase por parte das crianças e o principal foco de atração de toda aula. É muito produtivo, deixar desde logo, as crianças tocarem e mexerem em tudo o que levamos para a aula, principalmente um animal, porque é algo que se predispõem a fazer de imediato. Segundo Martins *et al.* (2009):

as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. (...) Inicialmente através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estarão assim, criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações (...). (p. 12)

Durante toda a aula e, à medida que seguia o plano, fui apelando à participação das crianças com a colocação constante de questões sobre o mesmo e esclarecendo as dúvidas que surgissem. É importante estar, sempre, atento às questões dos alunos, pois podem originar outros interesses sobre o mesmo tema e, ainda, promover outras perguntas. Como indica Vieira (2005), “o ato de escutar é uma das chaves de sucesso e do bom relacionamento humano. (...) Quem escuta entrega-se ao outro com o objetivo de decodificar aquilo que está a ser transmitido.” (p. 15).

Finalmente, foram revistas por mim, as características, que fazem do coelho um animal mamífero e, pedi para compararem com outro animal, o cão (imagem colada no quadro para poderem visualizar). Esta estratégia foi adotada para que as crianças pudessem, em conformidade com o que era referido naquele momento, fazer uma boa percepção e revisão dos conteúdos. Como refere Morgado (2004) “tal como as atividades que são propostas aos alunos, as escolhas relativas a materiais de apoio devem ocorrer de forma estritamente associada aos objetivos estabelecidos.” (p. 96).

Em suma, esta área foi uma das que, até então, mais contentamento me deu em transmitir, pois pude reunir num curto espaço de tempo o que mais

amo, as crianças e os animais. Nas outras áreas exploradas, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, também fui bem sucedida, especialmente na primeira, porque consegui desenvolver junto dos alunos o que tinha planificado, melhor do que na segunda área devido ao número de situações problemáticas a serem resolvidas.

2.3.3. Planificação da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional (PPACP)

A PPACP é uma aula decisiva para a nossa formação como docentes. E faz parte da avaliação da unidade curricular Estágio Profissional III (20%). A mesma foi assistida e avaliada pela professora da sala e duas professoras da equipa de Supervisão e, tinha que englobar as três áreas do ensino mais um jogo. Decidi começar com a área de Língua Portuguesa, ligando a seguir à área de Estudo do Meio, e, depois à área de Matemática, deixando para o final o jogo, pela mudança de espaço obrigatória (os respetivos quadros, 19, 20, 21 e 22) serão apresentados após as inferências.

Teve a duração de 1h 15m e, foi realizada no 3.º ano A, no dia 15 de fevereiro de 2012.

Por ter sido um momento muito marcante para mim, apesar de não ser obrigatória a sua inclusão neste Relatório faço questão de a incluir, pois escolhi como tema aglutinador os Açores, minha terra natal.

Comecei pela leitura de um texto narrativo sobre o modo de vida metafórico dos açorianos, escrito pelo proprietário do Peter Café Sport, José Henriques Azevedo. Para Sim-Sim (2007) o texto narrativo “(...) é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê e ouve. O grande objetivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (...) no leitor e no ouvinte.” (p. 37).

Escolhi este texto, por se tratar, efetivamente, de um excelente meio de promoção de perguntas de interpretação, o que infelizmente acabou por não acontecer, por distração minha. Os alunos foram, também, levados a realizar a análise morfosintática de quatro vocábulos do texto (nome, adjetivo, verbo e determinante, respetivamente), tendo sido usado, para o efeito, o quadro e a

técnica do sublinhado, e, ainda realizaram a análise sintática da frase: “Os açorianos cultivam ananases e chá verde.

Para a terminar recorri a uma apresentação em *Powerpoint*, apesar de não estar estipulado fazer naquele exato momento, mas sim para a aula de Estudo do Meio, a localização geográfica do arquipélago e o início do roteiro dos Açores através de várias imagens das nove ilhas e importantes pontos turísticos. O material selecionado, permitiu, logo de início, uma adesão espontânea dos alunos devido ao seu caráter atrativo e à fácil perceção dos conteúdos. Silveira-Botelho (2009) defende que as tecnologias informáticas “(...) podem proporcionar aos educadores e às crianças oportunidades únicas de acesso, a pessoas, imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo, que podem seguramente constituir-se como poderosos recursos educacionais.” (p. 118).

Ao mesmo tempo que ia apresentando, as crianças iam registando no seu pequeno guia de viagem as principais características e, esclarecendo as eventuais dúvidas que foram prontamente respondidas por mim. Ainda, durante a aula, as crianças foram surpreendidas com a degustação de dois produtos regionais muito apreciados pelos açorianos, o bolo lêvedo, feito na ilha São Miguel e o queijo da Ilha São Jorge, distribuídos com todas as normas de higiene e segurança: mãos lavadas, palitos em cada porção de alimento, de modo a que as crianças tirassem unicamente o seu pequeno pedaço.

Na área da Matemática mostrei-lhes a minha escola (Colégio São Francisco Xavier), onde vivi grande parte da minha infância, e ensinei-lhes uma construção criada por mim que simulava o “colégio” com o material o 5.º Dom de Fröebel. Durante a construção utilizei uma caixa do 5.º Dom de Fröebel em tamanho gigante, para se conseguir manusear com maior destreza as peças, e levar os alunos a observarem com mais facilidade o que iria ser realizado. Visto que esta construção exhibe uma forma peculiar de construir a base, apresentei-a também no *ActivInspire* para esclarecer potenciais dúvidas dos alunos e por ser de grande acessibilidade. De acordo com Matos (1991) que a utilização de computadores e o recurso a *experiências mediatizadas* pelo computador conferem à atividade matemática uma nova dimensão que beneficia em muito a aprendizagem dos alunos. Quando os alunos terminaram a construção, pedi a um menino para ir ao quadro executar uma situação problemática, enquanto

os colegas, ao mesmo tempo, realizavam a sua proposta de trabalho. Neste exercício, os alunos tinham que decifrar um número romano para, posteriormente, descobrir, a partir de uma subtração, o número de anos que o Colégio São Francisco Xavier se dedicava à educação. Lopes (2002) refere que a resolução problemas “é uma atividade complexa que envolve a coordenação de conhecimentos, experiências prévias, intuição, atitudes, convicções e várias habilidades.” (p. 18). Devido ao tempo findado, tive que automaticamente passar para a última área da prova, o jogo, realizado no exterior. Em virtude de não ter feito uma boa gestão do tempo não consegui finalizar o jogo apenas tendo sido possível explicá-lo e iniciá-lo no espaço exterior. A realização do jogo como estratégia, permitiu-me estabelecer a relação com os ex-libris dos três grupos do arquipélago dos Açores, a Rocha dos Bordões da ilha Flores, a montanha do Pico, e as duas mais bonitas lagoas da Ilha São Miguel – a Lagoa das Sete Cidades e a Lagoa do Fogo.

Lotman, citado por Cabral (1998) afirma que o jogo “ é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento.” (p. 37). E ainda complementa, afirmando, que “o professor pode utilizar o jogo popular para facilitar a aprendizagem. (...) É fácil incluí-los nos temas de qualquer disciplina e da imaginação do professor dependerá o fazer da aquisição de conhecimentos um jogo popular.” (p. 39).

O intuito deste jogo era levar cada equipa, que representava uma destas maravilhosas paisagens, a realizar uma corrida no recreio. Cada equipa foi dividida em dois pequenos grupos, para que o jogo fosse realizado em duas voltas. A equipa que angariasse o maior número de vitórias era a vencedora.

Este jogo tinha três componentes: uma lúdica, proporcionando descontração, diversão; uma pedagógica, visto que representavam, dando o seu melhor, as paisagens dos Açores; e, uma física pois promovia o exercício físico em prol da saúde.

Para terminar gostaria de referir que apenas deveria ter abordado a minha ilha rentabilizando o tempo que dispunha. Como mais positivos, destaco a minha relação com os alunos, o domínio dos conteúdos, a constante preocupação em esclarecer as dúvidas e o enorme orgulho, sentido ao longo por dar a conhecer o arquipélago dos Açores.

De seguida apresento as respetivas planificações.

Quadro 19 – Plano de aula na área de Língua Portuguesa

Área: Língua Portuguesa	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e interpretação de texto; ➤ Classificação morfosintática; ➤ Análise sintática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula explicando, aos alunos que vão fazer uma longa e bela viagem nessa manhã; - Pedir para tirarem o texto que se encontrava debaixo tampo da mesa que, servirá de ponto de partida para a viagem; - Realizar a leitura modelo e, seguidamente, solicitar aos alunos para fazê-la; - Elaborar algumas questões orais para interpretar e explorar o conteúdo textual; - Analisar oralmente, e utilizando o quadro, algumas palavras do texto quanto à sua classe e subclasse, bem como uma frase relacionada com a temática do texto, relativa à sua análise sintática.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Identificar; ▸ Interpretar. <p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Análise; ▸ Distinção. 	<p>Tolerância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Ser recetivo; ▸ Ser capaz de compreender. <p>Criatividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Promover imaginação; ▸ Estimular a curiosidade.
<p>Material: <i>ActivInspire</i>, texto e proposta de trabalho.</p> <p><i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i></p>	
<p><i>Pode ser sujeito a alterações</i></p>	

Quadro 20 – Plano de aula na área de Estudo do Meio

Área: Estudo do Meio	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os Açores; ➤ Localização geográfica no Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Começar a “viagem” pelas ilhas dos Açores, já relativamente mencionadas na aula de Língua Portuguesa; - Utilizar o <i>PowerPoint</i> para poder apresentar os aspetos mais importantes daquele arquipélago, pedindo regularmente a intervenção dos alunos; - Dar a provar alguns alimentos mais característicos, nomeadamente, o bolo lêvedo e/ou o queijo de São Jorge.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Observar; ▸ Analisar. <p>Orientação tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Situar; ▸ Reconhecer. 	<p>Cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Colaborar; ▸ Ser recetivo. <p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Ser responsável; ▸ Ser empenhado.
<p>Material: <i>Powerpoint</i>, <i>datashow</i> e pequenos guias de viagem para cada aluno.</p> <p><i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i> <i>Pode ser sujeito a alterações</i></p>	

Quadro 21 – Plano de aula na área de Matemática

Área: Estudo do Meio	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situações problemáticas. ➤ Aprenderem uma construção nova 	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar a “viagem” pela ilha de S. Miguel, para mostrar e dar a conhecer o Colégio São Francisco Xavier, onde estudei na minha infância; - Pedir para abrirem a caixa do 5.º Dom de Fröebel; - Iniciar a construção do “colégio”; - Realizar duas situações problemáticas no <i>ActivInspire</i> de modo a relacionarem a construção com o colégio já referido.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Resolução de problemas; ▸ Organização de informação. <p>Expressão oral e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Fluidez mental e escrita; ▸ Compreensão da leitura. 	<p>Saber ouvir</p> <p>Saber esperar</p> <p>Ser Tolerante.</p>
<p>Material: <i>ActivInspire</i>, caixas do 5.º Dom de Fröebel, caixa gigante do 5.º Dom de Fröebel.</p> <p><i>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</i> <i>Pode ser sujeito a alterações</i></p>	

Jogo: Procedimentos e regras

- Explicar o jogo em contexto de sala de aula, exemplificando com ajuda de dois/três alunos e distribuir, aleatoriamente, as imagens de 4 das paisagens mais bonitas dos Açores pelos alunos (nomes das equipas);
- Levar as crianças para o recreio e orientá-las no espaço de jogo;
- Definir os chefes das equipas que terão um papel preponderante durante o jogo;
- Dividir cada equipa em dois grupos mais pequenos (3/4 elementos), de modo a que cada uma das equipas jogue duas vezes;
- Os jogadores sentar-se-ão no chão, formando um fila em que cada participante ficará sentado entre as pernas do imediatamente atrás, apertando-se para formarem um grupo o mais compacto possível; Cada participante deverá agarrar-se ao colega da frente, cruzando as pernas em volta da sua cintura;
- Em seguida, e de acordo com as ordens do chefe de equipa que será o último da fila, o grupo inclinar-se-á, até conseguir dar a volta e ficar sobre as mãos, excetuando o último do grupo. Nesta posição os alunos avançarão, pouco a pouco, de forma a evitarem quedas, até darem a volta a um pino colocado a alguma distância, voltando, assim, ao ponto de partida;
- Caso as equipas se desagreguem, voltam para trás para se reagruparem e reiniciarem a partida. Ganha quem cumprir e terminar em menos tempo.

Material: Pinos de jogos e colares com as imagens das paisagens mais belas do arquipélago dos Açores.

Concluindo este capítulo, e por ser muito importante o conhecimento que devemos ter sobre as planificações, gostaria de referir que aprendi muito e pude constatar com a revisão da literatura que não só há inúmeros autores a investigar na área da educação como é deveras importante que todas as nossas ações, condutas e opções possam ser devidamente fundamentadas.

O ato de planificar também implica o de avaliar para poder voltar a planificar com rigor, por forma, a promover um desenvolvimento equilibrado das crianças em todas as áreas curriculares e não curriculares. Será apresentado, de seguida, o capítulo dos dispositivos de avaliação.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

Ao longo deste capítulo irão ser apresentados seis dispositivos de avaliação executados em contexto de sala de aula, durante o estágio. Estes dispositivos serão referentes ao Pré-Escolar com três do Bibe Azul A e ao 1.º Ciclo com três do 4.º ano.

Todavia, antes de destacar, exclusivamente, os dispositivos de avaliação, começarei por focar, sucintamente, a avaliação sumativa, a avaliação diagnóstica e a autoavaliação, devido à sua utilidade, e, com maior incidência, por uma questão de lógica, definirei a única avaliação que utilizamos durante todo o período de estágio, a avaliação formativa.

3.1. Fundamentação teórica

A avaliação é, por excelência, um vocábulo que para muitos de nós tem uma conotação puramente negativa, isto é, ou temos receio de avaliar outrem, ou manifestamos desconforto em sermos avaliados por não possuímos a coragem suficiente para aceitar que as críticas alheias poderão ser úteis para o nosso autoconhecimento.

No entanto, a avaliação é algo que não exige uma complexidade de sentimentos tão sombrios. Na realidade, avaliar deveria ser interpretado como uma ação exclusivamente necessária para uma análise global dos conhecimentos obtidos e desprovida de emoções por parte do avaliador e do avaliado. Segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) “avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a tomar uma decisão.” (p. 10).

Contudo, este conceito não é de todo recente. A avaliação, para ser apreendida na sua globalidade, antes de ser definida, aprimoradamente, no âmbito escolar, deverá ser examinada com base na sua perspetiva histórica. Guba e Lincoln (1990), citado por Alaiz *et al.* (2003) classificam a avaliação em 4 gerações:

na primeira geração, avaliar e medir são sinónimos. A aplicação do método científico requer a existência de testes e escalas que determinam se o indivíduo (...) é ou não inteligente (...). O avaliador é um técnico que deverá saber utilizar baterias de testes (...); na segunda geração, a avaliação centra-se nos objetivos. A medida deixa de ser o cerne da avaliação, passando a ser apenas um dos seus instrumentos. A finalidade é, então, descrever pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos. Assim, o avaliador, não deixando de ser um técnico, é, essencialmente, um especialista na definição de objetivos e um narrador; a terceira geração integra o julgamento no ato de avaliar. A finalidade da avaliação de terceira geração é emitir um juízo acerca do mérito (...) ou valor (...) de um objeto, sendo o avaliador o juiz, que também descreve e aplica ou constrói instrumentos, conservando assim, as facetas de narrador e técnico; a avaliação de quarta geração tem por finalidade conduzir a discursos consensuais sobre o objeto de avaliação, tendo o avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação (...). (p. 11)

Salientado a avaliação em meio educacional – escolar, porque é este o verdadeiro intuito do capítulo, a avaliação caracteriza-se como um processo de ensino-aprendizagem que visa, não só o desenvolvimento de conhecimentos e competências, mas também o de capacidades e atitudes dos alunos, proporcionando, desta feita, o desenvolvimento integral dos mesmos. Deste modo, está implícito, no atual conceito de avaliação, que ela se desenvolve de uma forma contínua, trazendo consigo uma maior individualização do ensino, exigindo-se, para tal, uma clareza de objetivos, uma programação adequada em cada disciplina, sistemas de avaliação eficazes e uma variedade de métodos a aplicar. Assim, no dizer de Luckesi (1999) o mais importante da avaliação prende-se com o conhecimento que o aluno dos seus progressos e recuos por forma a aumentar o seu conhecimento.

Consequentemente é imprescindível simplificar a avaliação por si só, como faz Villas Boas (2006) de um modo tão eficiente. Esta autora defende que avaliação pode ser dividida em dois tipos distintos, a avaliação formal e informal:

é muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários, etc. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam a saber que ela está a acontecer: alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação costuma receber nota, conceito ou menção. É o que chamamos formal. Mas há outro tipo de avaliação muito frequente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica: é a aquela que se dá pela interação de

alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Trata-se da chamada avaliação informal. Ela é importante porque dá hipóteses ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: as suas necessidades, os seus interesses, as suas capacidades. (p. 18)

No que diz respeito à avaliação informal, propriamente, não é aplicado nenhum planeamento, visto que é executada a todo o momento numa sala de aula em os principais atores são os alunos e o professor. Mas é necessário o docente ter em conta a incorporação dos registos desta avaliação com a formal, porque só assim, este terá a noção da evolução do aluno como continuo aprendiz (Villas Boas, 2006). Além disso, o professor precisa de muita precaução ao utilizar este tipo de avaliação. Segundo a mesma autora a avaliação informal:

(...) é uma faca de dois gumes, podendo servir propósitos positivos e negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos. O uso da avaliação informal em benefício da aprendizagem dá-se quando por meio dela, ele recebe encorajamento. Isso pode acontecer quando o professor: dá ao aluno a orientação que ele necessita, no exato momento de necessidade; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender as suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem, não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta as suas fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem. (p. 20)

Com base nas referências anteriores acerca da avaliação é permissível, então, assimilar que na sua conceção mais generalizada, esta não é independente, por completo, de qualquer tipo de documentação. Aliás para uma avaliação ser bem elaborada é essencial utilizarmos várias formas de avaliar.

Começando pela **avaliação formativa**, utilizada ao longo do estágio, como já foi referido, esta possui um carácter sistemático e contínuo, sendo da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores. É realizada com o propósito de informar o professor e o educando sobre o resultado das aprendizagens durante o desenvolvimento das atividades

escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos. É denominada formativa, porque mostra como os educandos se vão modificando face aos objetivos propostos. Segundo Landsheere (1980), citado por Abrecht (1994):

a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para o aluno e professor. (p. 31)

Tal como podemos perceber com esta citação, é o *feedback*, existente entre professor e aluno, o orientador desta avaliação. Para comprovação desta reflexão, Fernandes (2005) menciona que a avaliação formativa:

(...) só ocorre quando, num contexto mais ao menos interativo de aprendizagem, está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e que os ajude a ultrapassar as suas eventuais dificuldades, através da ativação dos seus processos cognitivos e metacognitivos. (p. 83)

Para reforçar, e concluir sobre esta forma de avaliação, é importante ter em conta que a avaliação formativa pode ser feita de maneira contínua e informal, no dia-a-dia em sala de aula e pode, também, ser feita em oportunidades regulares, incluindo o uso de instrumentos mais formais como testes, apresentações de relatórios, de trabalhos, etc. Realiza--se, diariamente, ao rever-se os cadernos dos alunos, os trabalhos de casa, ao promover-se o questionamento, enfim, a observar o desempenho dos alunos nas mais variadas atividades desenvolvidas. Abrecht (1994) afirma que a avaliação formativa:

(...) é dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar; tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, leva-o a implicar-se, cada vez mais, nela; não vem interromper, mas faz antes parte da própria aprendizagem; procura adaptar-se às situações individuais (...); revela-se tão interessada pelos processos como pelos resultados, naquilo que observa e nas informações que procura; não se limita a observar, mas liga a observação à ação (...); para tal, dá importância às dificuldades, procura situá-las para as atenuar, tentando descobrir-lhes as causas e não sancioná-las, como se de uma avaliação do tipo prova ou exame se tratasse; pode concluir-se, também, que se avaliação formativa se destina a ajudar o aluno, pode, igualmente, ser útil para levar os professores (...) a orientar o ensino com eficácia e flexibilidade (...). (pp. 32 e 33)

Inerente à avaliação formativa, porque periodicamente esta utiliza testes no final de cada unidade, projeto, ou semestre, está a **avaliação sumativa**, que se define como uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados. É uma avaliação pontual, já que normalmente acontece nas escolas, no final dos períodos ou dos anos letivos, de um ciclo, de um semestre, ou de um curso e propõe, fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho didático. Como tal, presta-se à classificação. Citando Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) a avaliação sumativa “(...) informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projeto quando ele já está terminado (faz-se a avaliação sumativa do Projeto Educativo de uma determinada escola no final do seu período de vigência) (...)” (p. 12).

Quanto às duas outras formas de avaliação, intrinsecamente ligadas à avaliação formativa e sumativa, pois nenhuma delas atua de forma dispersa e individual na vida escolar de um aluno, existe a **avaliação diagnóstica** que visa determinar nos alunos aptidões iniciais, necessidades, interesses e pré-requisitos. É, antes de mais, um momento de detetar dificuldades nos discentes, para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para as solucionar. Leite (2002) afirma que esta avaliação:

(...) justifica-se sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre os assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram. (p. 46)

Em relação à última forma de avaliação que descreverei, a **autoavaliação**, e não menos importante que as outras, é uma avaliação em que o docente e os alunos estão inteiramente incluídos, trabalhando em conjunto. Quero com isto dizer que não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, uma atividade solitária do docente como é comum na nossa tradição. Pode, com muitas vantagens, ser partilhada, quer com os alunos, com os pais, com outros professores ou com os serviços de apoio educativo. Neste sentido, a avaliação deve ser entendida como uma negociação entre participantes com responsabilidades particulares definidas, resultantes de um diálogo entre os intervenientes. Para além disso, os

discentes devem ser envolvidos em tarefas de autoavaliação, e isto deve acontecer, desde muito cedo. Com a autoavaliação é possível prevenir comportamentos de indisciplina, através do envolvimento dos educandos em tarefas com sentido para eles, favorecendo-se a sua responsabilização sobre as suas próprias atividades, comportamentos e o desenvolvimento do seu autocontrolo. Um aluno que sabe autoavaliar-se, de forma pertinente, possui um dos instrumentos base para a sua aprendizagem.

Villas Boas (2006) refere esta perspetiva de autoavaliação por parte do aluno como:

(...) um processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e regista as suas perceções e os sentimentos. Essa análise tem em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspetos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando com referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem surgir. (p. 50)

Em modo conclusivo, e pelo que já foi descrito, a avaliação deve ser interpretada apenas como um mediador que facilita ao professor e ao aluno o conhecimento das aprendizagens adquiridas e não, de modo algum, a transmissão de que qualquer tipo de juízo de valor por parte do avaliador e do avaliado. A avaliação é, assim, benéfica e inevitável no processo de ensino-aprendizagem.

➤ Dispositivos de avaliação

Sendo a função nuclear da avaliação ajudar o aluno a aprender, e o professor a ensinar, utilizando-se para o efeito, instrumentos e procedimentos adequados serão, agora, apresentados os seis dispositivos de avaliação e as suas cotações, escolhidos por razões especiais que, passo a explicar: os três primeiros corresponderão ao Bibe Azul A, onde preparei uma manhã de aulas sobre o coelho, visto ser sempre um prazer enorme estar perto dos animais e em transmitir aos alunos, a partir desses espaços de aprendizagem, o mesmo respeito e dedicação por estes. Os três últimos dispositivos de avaliação dizem

respeito à turma do 4.º ano A. Ano este que, no início do estágio, sentia alguma apreensão em trabalhar, mas que se tornou no grupo mais cativante e que me permitiu concluir que aprecio, igualmente, lecionar nesta faixa etária.

3.2. Dispositivos de avaliação do Pré-Escolar

Para avaliar as três atividades propostas em sala de aula no dia 13 de dezembro de 2010, optei pelas cotações de 0 a 5 pontos, de modo a simplificar esta tarefa e pela faixa-etária dos alunos conforme se pode ver no quadro 23.

Quadro 23 – Escala de cotação do Pré-Escolar

Qualificação quantitativa	Qualificação qualitativa
De 0 a 2,5 pontos	Insuficiente
De 2,6 a 3,5 pontos	Suficiente
De 3,6 a 4,5 pontos	Bom
De 4,6 a 5 pontos	Muito Bom

Com este quadro podemos contemplar quatro níveis – Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom – que serão utilizados para avaliar os dispositivos subsequentes.

No entanto, no Pré-Escolar devemos ter cuidado com as avaliações que fazemos, pois as crianças estão sempre a evoluir e a crescer. Deve-se evitar “catalogar”, e avaliar, constantemente, de uma forma diversificada e sistemática. Estes registos não devem ser divulgados às crianças, mas sim fazer parte de um portefólio rico em observação e registos, sendo os pais ou encarregados de educação os informados, de forma a ajudarmos as crianças a colmatarem dificuldades, e a promover diversas atividades que permitam um acompanhamento adequado e correto das crianças.

3.3. Dispositivo de avaliação na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.1. Contextualização

Nesta aula, antes de ir para a Cartilha Maternal com um grupo de três crianças, rever a lição do /z/, expliquei aos alunos o exercício das propostas de trabalho entregues. A turma estava completa, 28 crianças, e estavam sentadas, cada uma, na sua carteira, viradas para o quadro. A durabilidade da aula foi de 45 minutos.

O objetivo fulcral do exercício proposto era permitir ao aluno que lesse as palavras que se encontravam do lado esquerdo para fazê-las corresponder, acertadamente, às imagens por pintar que se encontravam no lado direito. Como as crianças não se encontravam todas na mesma lição da Cartilha Maternal, só algumas realizaram a proposta de trabalho pretendida, ao contrário das restantes, que executaram um trabalho semelhante, mas recorrendo a palavras diferentes. Tendo em conta a diferença das propostas de trabalho, foram colocados os nomes dos alunos nas mesmas, para uma mais fácil distribuição pelas crianças.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

1. Ler e associar a palavra à imagem correta.

Neste parâmetro foi avaliado, segundo alguns critérios, se a criança leu e ligou a palavra à imagem correta, sendo consideradas 5 critérios;

2. Preenchimento do espaço.

Será avaliado neste parâmetro se alunos pintam as imagens dentro do tempo estipulado. Considerei 5 critérios e respetivas cotações;

2.1. Enriquecimento das pinturas com a utilização de cores.

Este parâmetro avalia se a criança faz uma variada seleção de cores ou não. Considerei dois critérios;

2.2. As linhas fronteiras das imagens.

Será avaliado, se a criança revela ou não cuidado a pintar:

2.3. Preenchimento dos espaços.

Com base nestes dois critérios será avaliada a forma criteriosa como a criança pinta ou não.

Para uma leitura mais objetiva e eficaz, serão apresentados, no quadro 24, os parâmetros e critérios com as respectivas cotações.

Para a seleção e distribuição destas, em cada um dos critérios já descritos, tive o cuidado de qualificar tudo o que as crianças fizeram nas suas propostas, quer o mais positivo ou negativo, avaliando com 0 pontos, apenas, os exercícios não efetuados.

Será possível analisar na grelha de avaliação (quadro 25) desta atividade, que se encontra na página a seguir à figura 13, os resultados finais obtidos pelos alunos nesta proposta.

Quadro 24 – Cotações do dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Ler e associar a palavra à imagem correta	a) Não faz as quatro ligações corretas.	0	2
	b) Faz a ligação correta de uma palavra.	0,5	
	c) Faz a ligação correta de duas palavras.	1	
	d) Faz a ligação correta de três palavras.	1,5	
	e) Faz a ligação correta de quatro palavras.	2	
2. Preenchimento do espaço	a) Não pinta nenhuma imagem.	0	1,5
	b) Pinta uma imagem.	0,2	
	c) Pinta duas imagens.	0,5	
	d) Pinta três imagens.	1	
	e) Pinta quatro imagens.	1,5	
2.1. Enriquecimento das pinturas com a utilização de cores.	a) Pinta as imagens utilizando as mesmas cores.	0,15	0,5
	b) Pinta as imagens utilizando cores variadas.	0,35	
2.2. As linhas fronteiras das imagens.	a) Não respeita as linhas dos espaços.	0,2	0,5
	b) Pinta respeitando as linhas dos espaços.	0,3	
2.3. Preenchimento dos espaços.	a) Pinta as imagens deixando muitos espaços em branco.	0,15	0,5
	b) Pinta as imagens preenchendo todos os espaços em branco.	0,35	
Total		5	5

Figura 13 – Propostas de trabalho da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Proposta de trabalho de Escrita

1- Faz corresponder as palavras às imagens e depois pinta.

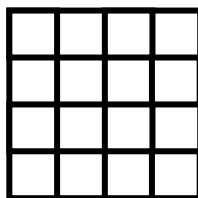
zebra

rapaz

luz

zangão

azulejo



Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Carolina de Sousa do MPE1C.

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Proposta de trabalho de Escrita

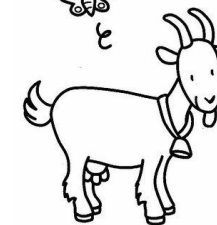
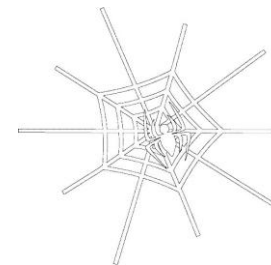
1- Faz corresponder as palavras às imagens e depois pinta.

bode

ave

teia

bife



Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Carolina de Sousa do MPE1C.

3.3.3. Grelha de avaliação da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 25 – Grelha de avaliação da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1.					2.					2.1.		2.2.		2.3.		Total
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	5
1					2					1,5	0,15		0,2		0,15		4
2					2					1,5		0,35		0,3	0,15		4,3
3					2				1		0,15		0,2		0,15		3,5
4					2					1,5	0,15		0,2		0,15		4
5					2					1,5		0,35	0,2		0,15		4,2
6					2					1,5		0,35		0,3		0,35	4,5
7					2					1,5	0,15		0,2		0,15		4
8					2					1,5		0,35	0,2		0,15		4,2
9					2			0,5			0,15		0,2		0,15		3
10					2					1,5	0,15		0,2		0,15		4
11					2					1,5	0,15		0,2		0,15		4
12					2					1,5		0,35	0,2		0,15		4,2
13					2					1,5		0,35		0,3		0,35	4,5
14					2	0											2
15					2					1,5	0,15		0,2		0,15		4,5
16					2					1,5		0,35	0,2		0,15		4,3
17					2					1,5		0,35	0,2		0,15		4,3
18					2			0,5				0,35		0,3	0,15		3,2
19					2					1,5		0,35	0,2		0,15		4,3
20					2					1,5	0,15			0,3	0,15		4
21					2					1,5		0,35	0,2			0,35	4,5
22					2					1,5		0,35		0,3	0,15		4,2
23					2				1			0,35		0,3	0,15		3,7
24					2					1,5		0,35		0,3	0,15		4,2
25					2					1,5	0,15			0,3		0,35	4,2
26					2	0											2
27					2		0,2				0,15			0,3	0,15		2,7
28					2					1,5		0,35		0,3		0,35	4,4

Estas propostas de trabalho tinham como principal parâmetro a capacidade de lerem e associarem corretamente a palavra à imagem. Os outros parâmetros com menor cotação, mas não menos importantes que o anterior, serviram para valorizar os alunos mais cuidadosos e aplicados na pintura das figuras e estimar o nível de destreza motora, motricidade fina, de cada aluno.

Deste modo, observando a grelha constatamos que as 28 crianças conseguiram, com êxito, fazer a leitura das palavras porque ligaram-nas às imagens correspondentes. Contudo, nos parâmetros restantes, duas crianças (14 e o 26) não pintaram de todo, uma criança só pintou uma imagem (27), duas crianças pintaram um par de imagens (9 e o 18) e outras duas crianças (3 e o 23) pintaram 3 imagens. Destacando os últimos três parâmetros (2.1., 2.2. e 2.3.), onze crianças (1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 15, 20, 25 e o 27) utilizaram sempre as mesmas cores para colorir os desenhos (parâmetro 2.1.). Quinze crianças (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 21) não respeitaram as linhas dos espaços das imagens (parâmetro 2.2.) e, por último, apenas cinco crianças da turma (6, 13, 21, 25 e 28) coloriram as imagens ocupando todos os espaços em branco (parâmetro 2.3.).

3.3.4. Análise dos resultados

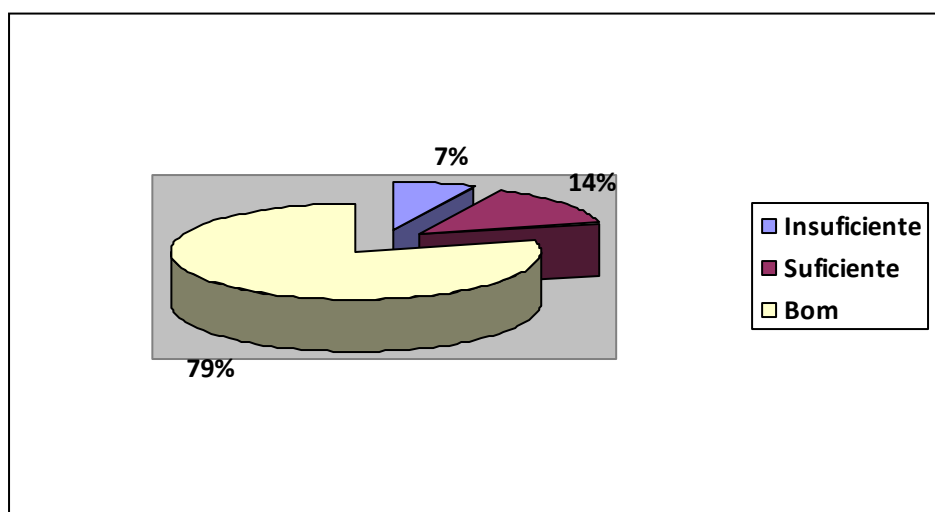


Figura 14 – Gráfico 1 de resultados da classificação obtida na área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Da análise da grelha e do gráfico podemos constatar que, a maior parte da turma foi bem sucedida na proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O facto de ter havido, na maioria, qualificação de Bom (79%), poucos Insuficientes (7%) e nenhum Muito Bom, ou seja, uma avaliação homogénea, isto deve-se às cotações que escolhi para cada parâmetro de avaliação. Caso as cotações dos últimos três parâmetros tivessem sido menos flexíveis, (algo que não optei por fazer devido, essencialmente, à faixa-etária que ainda está a desenvolver a motricidade fina), as avaliações seriam efetivamente heterogéneas.

Em relação aos alunos que apresentaram mais dificuldades (3,14 e o 26) devo, na próxima vez, estar mais atenta e promover com eles mais atividades parecidas com esta.

3.4. Dispositivo de avaliação na área de Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização

Na sala estavam as 28 crianças e durou também 45 minutos. No final dos exercícios realizados oralmente com os alunos distribui uma proposta de trabalho a cada criança e expliquei-a à turma. O objetivo desta proposta era averiguar se os alunos conseguiam diferenciar o número de coelhos em cada conjunto, a fim de que utilizassem os sinais de maior, menor e igual corretamente em cada um dos espaços disponibilizados entre os pares de conjuntos. Ainda, para ornamentar a folha, teriam de colorir, a seu gosto, as imagens dos coelhos no interior de cada conjunto. Como todas as crianças receberam uma proposta de trabalho igual, foram elas próprias crianças que as identificaram com o seu nome e data.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

1. Identificar o nome e data nas propostas de trabalho.

Será avaliado se a criança preenche o espaço do nome e da data.
Considerarei 4 critérios.

2. Coloca os sinais de maior, menor e igual nos espaços corretos.

Será avaliado neste parâmetro se a criança preenche, com os sinais corretos, os espaços entre os conjuntos. Considerei nove critérios.

3. Colorir as imagens.

Os três critérios deste parâmetro avaliam se a criança pinta ou não as imagens dos conjuntos.

Para esta proposta, o último parâmetro não é tão extenso nem tão pouco exigente como no dispositivo anterior, porque as imagens são demasiado pequenas, como é verificável na figura 15 da página 191.

Tal como foi feito no dispositivo anterior, na tabela subsequente (quadro 26) estarão apresentados estes mesmos critérios com as suas cotações e, na grelha (quadro 27) os resultados dos alunos.

Quadro 26 – Cotações do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática


Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Identificação do nome e da data nas propostas de trabalho	a) Não coloca o nome e a data.	0	0,5
	b) Coloca o nome, mas não a data.	0,3	
	c) Não coloca o nome, mas sim a data.	0,2	
	d) Coloca o nome e a data.	0,5	
2. Colocação dos sinais de maior, menor e igual nos espaços corretos.	a) Não coloca nenhum sinal entre o conjunto A e o conjunto B.	0	3
	b) Coloca o sinal errado entre o conjunto A e o conjunto B.	0	
	c) Coloca o sinal certo entre o conjunto A e o conjunto B.	1	
	d) Não coloca nenhum sinal entre o conjunto C e o conjunto D.	0	
	e) Coloca o sinal errado entre o conjunto C e o conjunto D.	0	
	f) Coloca o sinal certo entre o conjunto C e o conjunto D.	1	

	g) Não coloca nenhum sinal entre o conjunto E e o conjunto F.	0	
	h) Coloca o sinal errado entre o conjunto E e o conjunto F.	0	
	i) Coloca o sinal certo entre o conjunto E e o conjunto F.	1	
3. Colorir as imagens.	a) Não pinta imagens nenhuma.	1,5	1,5
	b) Pinta as imagens, mas não todas.	0,75	
	c) Pinta imagens na sua totalidade.	0	
Total		5	5

Jardim-Escola João de Deus – Olivais
Proposta de trabalho de Matemática

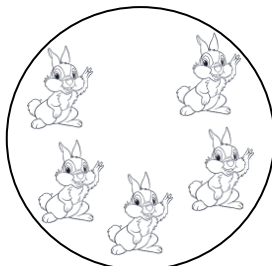
1- Coloca nos traços o sinal de >, < ou de = e depois pinta.

A



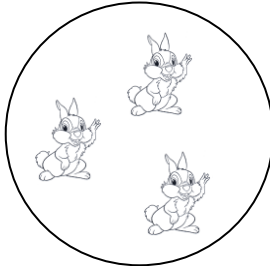
A = 5

B



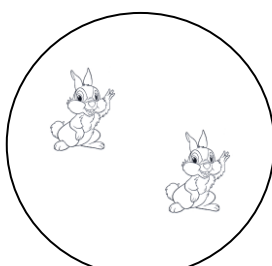
B = 6

C



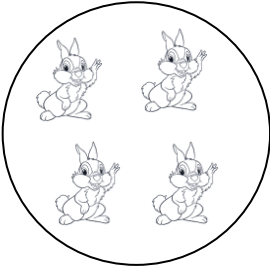
C = 3

D



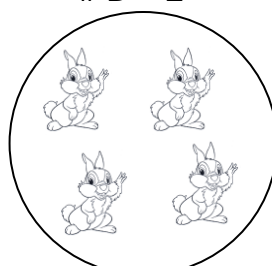
D = 2

E



E = 4

F



F = 4

Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Carolina de Sousa do MPE1C.

Figura 15 – Proposta de trabalho da área do Domínio da Matemática

3.4.3. Grelha de Avaliação da área do Domínio da Matemática

Quadro 27 – Grelha de avaliação da área do Domínio da Matemática

Parâmetros	1.				2.									3.			Total
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	a)	b)	c)	5
1				0,5			1			1			1			1,5	5
2				0,5			1			1			1			1,5	5
3				0,5		0				1			1			1,5	4
4				0,5			1			1			1			1,5	5
5				0,5			1			1			1			1,5	5
6		0,3					1			1			1			1,5	4,8
7				0,5			1			1			1			1,5	5
8				0,5			1			1			1			1,5	5
9		0,3					1			1			1		0,75		4,05
10				0,5			1			1			1			1,5	5
11				0,5			1			1			1			1,5	5
12				0,5			1			1			1			1,5	5
13				0,5			1			1			1			1,5	5
14			0,2			0				1			1	0			2,2
15				0,5			1			1			1			1,5	5
16				0,5			1			1			1			1,5	5
17				0,5			1			1			1			1,5	5
18		0,3				0				1			1			1,5	3,8
19				0,5			1			1			1			1,5	5
20				0,5			1			1			1			1,5	5
21				0,5			1			1			1			1,5	5
22				0,5			1			1			1			1,5	5
23				0,5			1			1			1			1,5	5
24				0,5			1			1			1			1,5	5
25		0,3					1			1			1			1,5	4,8
26			0,2			0				1			1		0,75		2,95
27				0,5			1			1			1			1,5	5
28				0,5			1			1			1			1,5	5

Com esta proposta de trabalho as crianças tinham de contar o número de imagens em cada conjunto para poder identificar o sinal correto e colocá-lo no espaço entre cada par de conjuntos, sendo por isso um dos parâmetros com maior cotação. Quanto aos outros parâmetros achei necessário avaliar a identificação do nome e data por terem sido os próprios alunos a fazê-lo desta vez, apesar de ser o parâmetro de menor cotação e, a forma como os alunos coloriram as imagens dos coelhos em cada conjunto, não exigindo, como já referi, mais critérios relativamente a este parâmetro pelas reduzidas dimensões das figuras.

Assim, devido à simplicidade desta proposta, a maioria dos alunos concretizou corretamente os exercícios propostos. Quanto ao primeiro parâmetro muitas das crianças identificaram o nome e data, excetuando quatro alunos que só escreveram o nome (6, 9, 18 e o 25) e dois que fizeram unicamente a data (14 e o 26). No segundo parâmetro quatro dos alunos (3, 14, 18 e o 26) não distinguiram o conjunto A do conjunto B. E, finalmente, no terceiro parâmetro três crianças não pintaram na totalidade as imagens, uma (14) não pintou de todo e duas (9 e o 26) pintaram, apenas, parcialmente.

3.4.4. Análise dos resultados

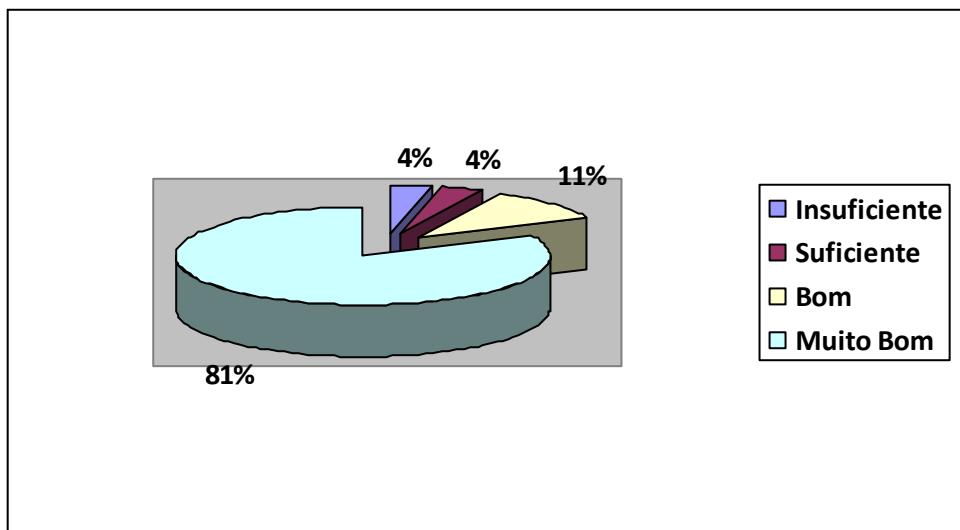


Figura 16 – Gráfico 2 de resultados da classificação obtida na área do Domínio da Matemática

Analisando este gráfico podemos concluir que a turma teve consideráveis diferenças nas classificações desta proposta de trabalho. Isto é, a maioria da turma teve a avaliação qualitativa mais alta (92%) e uma menor quantidade de crianças com a classificação de Suficiente (4%) e Insuficiente (4%) comparativamente ao primeiro dispositivo de avaliação. O motivo de tal mudança justifica-se pela compreensão geral dos alunos em relação a este conteúdo matemático e pela ausência de critérios referentes ao último parâmetro, visto que era algo de difícil concretização por parte de crianças desta idade. O aluno 26 é o que notoriamente precisa de trabalhar mais em atividades semelhantes a esta.

Alunos tão jovens ainda não têm a capacidade de pintar imagens tão pequenas e que contenham tais pormenores, contudo, não desvirtuo, de modo algum, a preferência por estas imagens, que agradaram as crianças.

3.5. Dispositivo de avaliação da área do Conhecimento do Mundo

3.5.1. Contextualização

Na aula de Conhecimento do Mundo dei a conhecer aos alunos as características do coelho, optando por lhes mostrar um verdadeiro que puderam tocar.

Para complementar esta aula, no final, distribui uma folha A5 em branco, sem espaço para o nome e data, que eu própria identifiquei com os nomes no verso da folha, e um quadrado de papel de lustro colorido, com 12 cm x 12 cm, para as crianças, com as minhas instruções, fazerem um *Origami* da cabeça de coelho, e colarem na folha branca para desenharem o corpo deste. Para a realização do *Origami* ficar finalizada o aluno tinha que fazer sete passos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

1. Construção do *Origami*.

Como este parâmetro e seus critérios irá ser avaliado se o aluno construiu e concluiu o *Origami* conforme se pode ver na figura 17:

a) Não faz o *Origami*;

- b) Faz até ao 1.º passo;
- c) Faz até ao 2.º passo;
- d) Faz até ao 3.º passo;
- e) Faz até ao 4.º passo;
- f) Faz até ao 5.º passo;
- g) Faz até ao 6.º passo;
- h) Faz todos os passos.

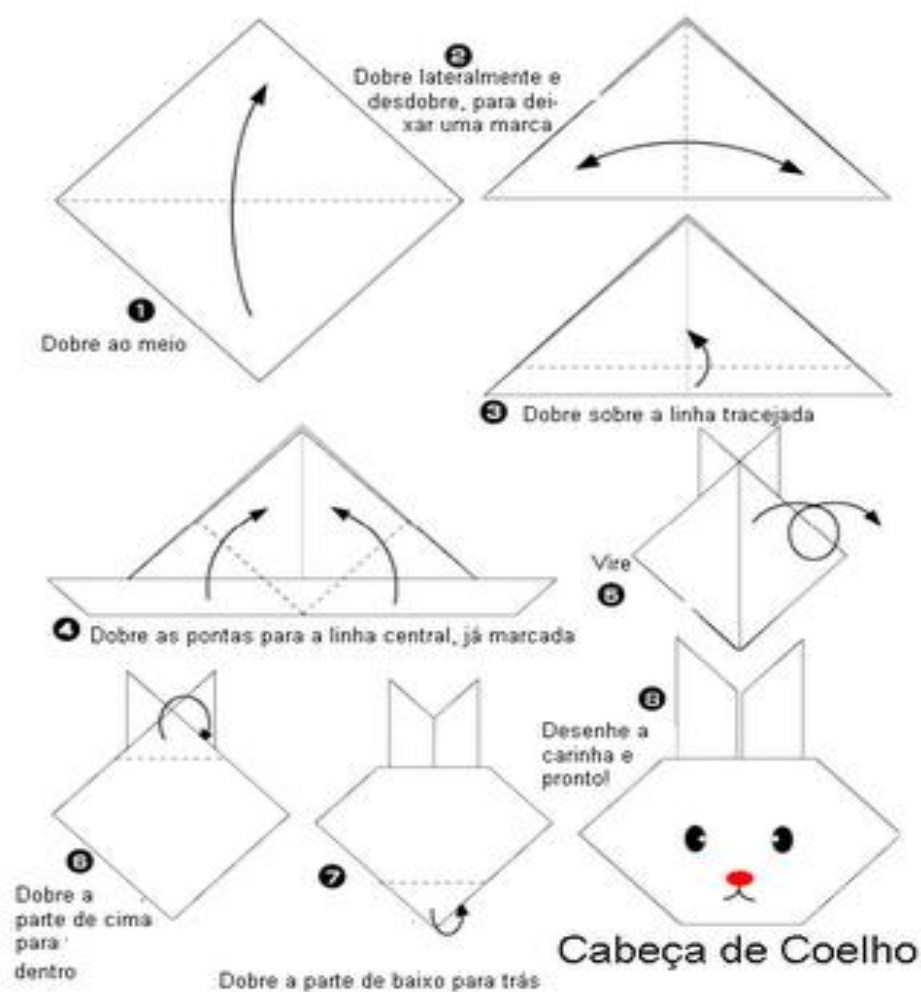


Figura 17 – Origami da cabeça de coelho

2. Colar o *Origami* na folha.

Nos seguintes critérios foi avaliado se o aluno colou o *Origami* na sua posição correta ou ao contrário, na folha de papel A5:

3. Desenha o corpo do coelho.

Será avaliado se o aluno assimilou o que foi falado sobre o coelho com base no desenho que faz sobre este. Os critérios contemplaram o desenho que incluísse o tronco, as patas e a cauda.

3.1. Desenha com aproximação à realidade.

Este parâmetro permite definir se o aluno se aproxima da realidade para desenhar o animal, ou se revela despreocupação no desenho.

3.2. Colorir o desenho.

Será avaliado se o aluno pinta o desenho ou se o deixa por pintar.

No quadro 28 apresento as cotações que atribui a este dispositivo e na grelha de avaliação desta atividade (quadro 29) podemos verificar qual foi o desempenho da turma.

Quadro 28 – Cotações do dispositivo de avaliação do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Construção do Origami.	a) Não faz o <i>Origami</i> .	0	1,5
	b) Faz até ao 1.º passo.	0,1	
	c) Faz até ao 2.º passo.	0,1	
	d) Faz até ao 3.º passo.	0,1	
	e) Faz até ao 4.º passo.	0,2	
	f) Faz até ao 5.º passo.	0,3	
	g) Faz até ao 6.º passo.	0,35	
	h) Faz todos os passos.	0,35	
2. Colar o Origami na folha.	a) Não cola o <i>Origami</i> na folha.	0	0,3
	b) Cola o <i>Origami</i> ao contrário.	0,1	
	c) Cola o <i>Origami</i> na posição correta.	0,3	
3. Desenha o corpo do coelho	a) Não desenha o corpo do coelho.	0	1,75
	b) Desenha apenas o tronco.	0,5	
	c) Desenha o tronco e as patas.	1	
	d) Desenha o corpo inteiro.	1,75	
3.1. Desenha com aproximação à realidade	a) O desenho do corpo do coelho não se aproxima da realidade.	0,3	1,25
	b) O desenho do corpo do coelho aproxima-se da realidade.	0,95	
3.2. Colorir o desenho	a) Não pinta o desenho.	0	0,2
	b) Pinta o desenho.	0,2	
Total		5	5

3.5.3. Grelha de avaliação da área do Conhecimento do Mundo

Quadro 29 – Grelha de avaliação da área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	1.								2.			3.				3.1		3.2.		Total
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	a)	b)	5
1		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75		0,95		0,2	4,7
2		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75		0,95		0,2	4,7
3		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35		0,1					1,75	0,3			0,2	3,94
4		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,14
5		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,14
6		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3		0		3,85
7		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3		0		3,85
8		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75		0,95		0,2	4,7
9		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35			0,1				1		0,3		0		2,55
10		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35		0,1					1,75	0,3		0		3,65
11		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3		0		3,85
12		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75		0,95		0,2	4,7
13		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35		0,1					1,75	0,3			0,2	3,85
14		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35		0,1				1		0,3		0		2,9
15		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
16		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
17		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
18		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3			1		0,3		0		3,1
19		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75		0,95		0,2	4,5
20		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
21		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
22		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75		0,95		0,2	4,7
23		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
24		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3			0,2	4,05
25		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3			1		0,3			0,2	3,3
26		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0			0,1				1		0,3			0,2	2,4
27		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35				0,3			1		0,3			0,2	2,95
28		0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,35	0,35			0,3				1,75	0,3		0		3,85

Quase todos os alunos conseguiram construir o *Origami* do coelho. O aluno 26 ficou no 6.º passo e os dois alunos (9 e o 27) não conseguiram terminar a construção.

No parâmetro 2, seis alunos (3, 9, 10, 13, 14 e o 26) colocaram o *Origami* ao contrário, tendo os restantes alunos realizado a tarefa sem dificuldade.

No parâmetro 3, os alunos 9, 14, 18, 25, 26 e o 27 apenas desenharam o tronco e as patas, enquanto os outros alunos desenharam corretamente o coelho. No entanto, apenas seis alunos (1, 2, 8, 12, 19 e o 22) é que desenharam o corpo do coelho próximo da realidade.

Para terminar, e passar à análise dos resultados, podemos referir que somente oito alunos (6, 7, 10, 11, 14, 18 e o 28) é que não decoraram o desenho final.

3.5.4. Análise dos resultados

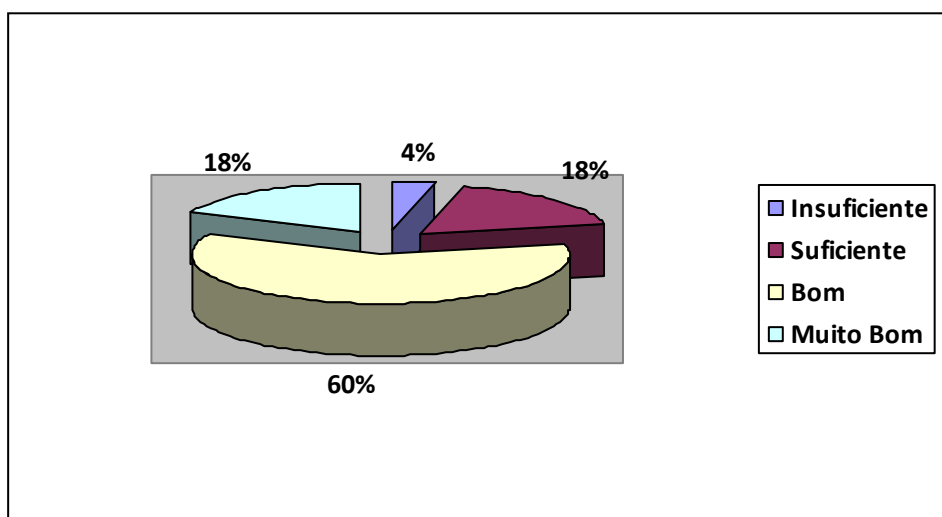


Figura 18 – Gráfico 3 de resultados da classificação obtida na área do Conhecimento do Mundo

Observando a figura 16 conferimos que as qualificações nesta atividade foram mais diversificadas do que nas anteriores. No entanto, mais de metade da turma obteve a avaliação qualitativa de Bom (60 %), e em menor número a avaliação qualitativa de Insuficiente (4%), igualando somente na qualificação de Suficiente (18%) e Muito Bom (18%).

Esta diversidade explica-se, em primeiro lugar, pelas cotações beneficiadoras dos alunos que, resolvi dar a cada critério de avaliação. E, em segundo lugar, pela incidência dos parâmetros não nas particularidades da atividade, como na pintura do desenho ou colocação com cola do *Origami* na folha, mas, maioritariamente, na conclusão eficaz das três tarefas solicitadas ao aluno, que estabeleci como as mais importantes, pois permitiram-me avaliar se os alunos conseguiram depreender todas as características do coelho, exploradas ao longo da aula, que são: concretização do *Origami* até ao final, realização do desenho do corpo inteiro do animal e, tentativa de aproximação do corpo do coelho à realidade, tendo em conta a faixa etária.

Os alunos 9, 14, 26 e 27 precisam de ser mais acompanhados durante as atividades, pois revelaram alguma dificuldade e imaturidade. Para facilitar um pouco a tarefa a estes alunos poderia, talvez, ter ajudado um pouco mais aquando da elaboração do desenho fazendo um modelo no quadro para os alunos visualizarem e, melhor se orientarem.

Todavia, as crianças gostaram, no geral, de realizar este exercício, e os trabalhos finais ficaram muito engraçados. Foi uma atividade que me proporcionou especial satisfação e com a qual aprendi muito.

3.6. Dispositivos de avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para avaliar as três propostas de trabalho elaboradas em sala de aula, de Matemática, de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio escolhi as cotações de 0 a 10 para avaliar as crianças de uma faixa-etária superior à precedente.

Quadro 30 – Escala de cotação do 1.º Ciclo

Qualificação quantitativa	Qualificação qualitativa
De 0 a 4,9 pontos	Insuficiente
De 5 a 5,9 pontos	Suficiente
De 6 a 7,9 pontos	Bom
De 8 a 10 pontos	Muito Bom

A partir desta tabela, não muito diferente da escala de avaliação do Pré-Escolar, a não ser na qualificação quantitativa. Assim, e no meu entender os alunos de a classificação mais baixa nos exercícios propostos, são crianças que evidenciam falta de atenção ou dificuldades na compreensão dos mesmos. Com qualificação positiva, de Suficiente e Bom, estamos perante alunos dedicados e esforçados, podendo, contudo, apresentarem algumas dúvidas a nível do conhecimento dos novos conteúdos, que podem, posteriormente, ser esclarecidas pelo professor e facilmente apreendidos pelo aluno. Já as crianças com qualificação qualitativa de Muito Bom são aquelas que normalmente entendem perfeitamente o que professor lhes ensina, aplicando com eficácia os conhecimentos nos exercícios de consolidação da matéria.

3.7. Dispositivo de avaliação da área de Matemática

3.7.1. Contextualização

Foi opção minha dar uma aula de Matemática no dia 17 de janeiro de 2012 para os 22 alunos desta turma, utilizando o 5.º Dom de Fröebel, para introduzir uma construção criada por mim, intitulada “A lebre e a tartaruga”, realizando, a partir desta, duas situações problemáticas. Como os animais são sempre matéria de fascínio para as crianças e para mim, a estratégia revelou-se, desde o início da aula, fator de sucesso.

Comecei por solicitar aos alunos que construíssem “a lebre”, seguindo as minhas indicações e, resolverem na proposta de trabalho entregue, a situação problemática relacionada com a imagem (primeira situação problemática: a fuga da lebre durante a perseguição de um predador, esta costuma fazer um trajeto ziguezagueado. Supondo que corre primeiro 5,6 dam para a esquerda, depois vira à direita e percorre 4500 cm, a seguir vira novamente à esquerda e corre mais 390 dm e mais uma vez vira para a direita para correr mais 0,026 km até chegar a um refúgio seguro. Quantos metros a lebre correu até chegar sã e salva ao seu destino?).

De seguida, construíram, “a tartaruga”, concluindo-se a aula com a realização da segunda situação problemática (segunda situação problemática:

Quantas toneladas pesam 50 tartarugas terrestres gigantes, sabendo que cada uma das 10 tartarugas maiores pesam 350 kg e as restantes pesam 300 kg, cada uma?).

3.7.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

1. Identificar o nome e a data na proposta de trabalho.

Será avaliado, com oito critérios, o modo como os alunos identificam as suas propostas de trabalho:

2. Resolução das situações problemáticas.

Este parâmetro será subdividido em dois, cada um relativo a uma situação problemática. Serão usados os mesmos critérios, mas as cotações apresentarão ligeiras diferenças (o nível de exigência diversifica-se uma da outra).

2.1. Resolução da primeira situação problemática.

Este parâmetro terá o intuito de avaliar se o aluno apresenta todos os dados, os cálculos e as unidades de medida.

2.2. Resolução da segunda situação problemática.

Com base nos mesmos critérios, se o aluno apresenta os dados, os cálculos e as unidades de massa.

3. Elaboração das respostas nas situações problemáticas.

Este parâmetro, também dividido em dois, servirá para ambas as situações problemáticas que terão os mesmos critérios e cotações para a avaliação das respostas dos alunos.

3.1. Elaborou a resposta na primeira situação problemática.

3.2. Elaboração da resposta na primeira situação problemática.

Considerei 9 critérios e respetivas cotações consoante o desempenho.

Como se pode constatar, optei por avaliar três parâmetros nesta proposta de trabalho, em que dois deles, o segundo e o terceiro se encontram

divididos em dois sub-parâmetros, cada um para ambas as situações problemáticas. A análise das cotações será facultada no quadro 31.

Gostaria também de informar que não será apresentada a seguir, como nos anteriores dispositivos, a proposta de trabalho pois já foram descritas, na contextualização deste dispositivo, as duas situações problemáticas resolvidas em sala de aula no quadro interativo.

Quadro 31 – Cotações do dispositivo de avaliação de Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Identificar o nome e a data na proposta de trabalho.	a) Não coloca o nome e/ou a data.	0	1
	b) Coloca o nome e a data.	0,5	
	c) Não faz o nome e a data com caligrafia legível.	0,1	
	d) Faz só o nome com caligrafia legível.	0,1	
	e) Faz só a data com caligrafia legível.	0,1	
	f) Faz o nome e a data com caligrafia legível.	0,3	
	g) Não faz erros ortográficos no nome e na data.	0,2	
	h) Faz erros ortográficos no nome e na data.	0,1	
2.1. Resolução da primeira situação problemática.	a) Não apresenta os dados.	0	3,5
	b) Apresenta os dados errados.	0	
	c) Apresenta os dados incompletos.	0,5	
	d) Apresenta os dados corretos.	0,8	
	e) Não efetua a indicação.	0	
	f) Efetua a indicação errada.	0	
	g) Efetua a indicação incompleta.	0,9	
	h) Efetua a indicação corretamente.	1,2	
	i) Não efetua a operação.	0	
	j) Efetua a operação errada.	0	
	k) Efetua a operação incompleta.	1,2	

	l) Efetua a operação corretamente.	1,5	
Total		10	10

(cont.) Quadro 31 – Cotações do dispositivo de avaliação de Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
2.2. Resolução da segunda situação problemática.	a) Não apresenta os dados.	0	4
	b) Apresenta os dados errados.	0	
	c) Apresenta os dados incompletos.	0,2	
	d) Apresenta os dados corretos.	0,5	
	e) Não efetua as indicações.	0	
	f) Efetua as indicações erradas.	0	
	g) Efetua as indicações incompletas.	1,2	
	h) Efetua as indicações corretamente.	1,5	
	i) Não efetua as operações.	0	
	j) Efetua as operações erradas.	0	
	k) Efetua as operações incompletas.	1,7	
	l) Efetua as operações corretamente.	2	
3. Execução das respostas nas situações problemáticas.	a) Não faz a resposta.	0	1,5 (0,75 para cada alínea do 3.)
	b) Faz a resposta incompleta.	0	
	c) Faz resposta completa.	0,1875	
	d) Não inicia a resposta com verbo	0,1875	
	e) Inicia resposta com verbo.	0	
	f) Não escreve com caligrafia legível.	0	
	g) Escreve com caligrafia legível.	0,1875	
	h) Não faz erros ortográficos.	0,1875	
	i) Faz mais que um erro ortográfico.	0	
Total		10	10

Na grelha de avaliação deste dispositivo (quadro 32), distribuída por duas páginas, pela extensão dos critérios, serão somadas todas as cotações e, posteriormente, analisados os resultados a partir do gráfico circular.

3.7.3. Grelha de avaliação da área de Matemática

Quadro 32 – Grelha de avaliação da área de Matemática

Parâmetros	1.								2.1.												3.1.									
Critérios																														
Alunos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	
1		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
2		0,5				0,3	0,2					0,8			0,9				1,2			0		0,1875			0,1875	0,1875		
3		0,5				0,3	0,2					0,8			0,9					1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
4		0,5				0,3	0,2					0,8			0,9					1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
5		0,5	0,1				0,2				0,5					1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
6	0			0,1			0,2					0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
7		0,5				0,3	0,2					0,8			0,9					1,5		0		0,1875			0,1875	0		
8		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
9		0,5				0,3	0,2					0,8			0,9					1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
10		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
11		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
12		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
13		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
14		0,5				0,3		0,1				0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
15		0,5				0,3	0,2					0,8			0,9					1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
16		0,5				0,3	0,2				0,5					1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
17		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
18		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
19		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5		0		0,1875			0,1875	0,1875		
20		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
21		0,5				0,3	0,2					0,8				1,2				1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		
22	0		0,1				0,2					0,8			0,9					1,5			0,1875	0,1875			0,1875	0,1875		

Nota: A tabela não está concluída, na página seguinte, encontrar-se-ão os últimos parâmetros de avaliação.

(cont.) Quadro 32 – Grelha de avaliação da área de Matemática

Parâmetros		2.2											3.2.										Total
Alunos	Critérios	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	10
				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,33
1				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,33
2				0,2				1,2				1,7				0,1875	0,1875			0	0,1875		8,12
3				0,2				1,2					2		0			0		0	0,1875		8,35
4				0,2			0						2			0,1875	0,1875			0	0,1875		7,52
5				0,2			0						2			0,1875	0,1875		0,1875		0,1875		7,78
6				0,2				1,2					2			0,1875	0,1875			0	0,1875		8,32
7				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		8,84
8				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,51
9				0,2				1,2					2			0,1875	0,1875			0	0,1875		8,72
10				0,2					1,5				2		0		0,1875			0	0,1875		9,14
11				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,51
12				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,32
13				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,51
14				0,2				1,2					2		0		0,1875			0	0,1875		8,74
15				0,2					1,5			1,7				0,1875	0,1875			0	0,1875		8,91
16				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,02
17				0,2					1,5				2		0			0		0	0,1875		8,86
18				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,21
19				0,2					1,5				2		0		0,1875			0	0,1875		9,14
20				0,2					1,5				2			0,1875	0,1875			0	0,1875		9,51
21				0,2				1,2				1,7				0,1875	0,1875			0	0,1875		8,91
22				0,2		0						1,7				0,1875			0,1875		0,1875		6,71

Nesta proposta de trabalho os alunos tinham de resolver duas situações problemáticas relacionadas com uma construção com o 5.º Dom de Fröebel – “a lebre e a tartaruga”.

No primeiro parâmetro, o aluno 5 colocou o nome e a data com caligrafia pouco legível e sem erros ortográficos, obtendo quase a cotação máxima deste parâmetro. O aluno 6 fez somente o nome, mas escreveu-o com caligrafia legível. O aluno 14 escreveu o nome e a data com letra legível, contudo escreveu o sobrenome com um pequeno erro ortográfico (não acentuou o sobrenome). Quanto ao aluno 22 não identificou a data e não utilizou uma caligrafia legível na identificação do nome. Foi o aluno com a cotação mais baixa neste parâmetro.

No parâmetro 2.1. os alunos 5 e 16 foram os únicos que apresentaram os dados incompletos. Os alunos 2, 3, 4, 7, 9, 15 e 22 efetuaram a indicação incompleta e, o aluno 2 não colocou as unidades de medida na operação, deixando-a incompleta.

No seguinte parâmetro todos os vinte e dois alunos colocaram dados incompletos, dois alunos (4 e o 5) efetuaram indicações erradas. Seis alunos (2, 3, 6, 9, 14 e o 21) efetuaram indicações incompletas. Quatro alunos (2, 15, 21 e o 22) fizeram operações incompletas e, o aluno 22 não efetuou as indicações.

No parâmetro 3.1., apenas os alunos 5, 8, 11, 13, 18, 20, 21 e 22 fizeram uma resposta incompleta à primeira situação problemática sendo que os restantes 14 deram-na de forma correta. Em compensação nenhum aluno iniciou a resposta com um verbo, não cometeram erros ortográficos e todos escreveram com letra legível.

No último parâmetro, igual ao anterior, cinco alunos (3, 10, 14, 17 e o 19) escreveram a resposta incompleta, dois alunos (3 e o 17) começaram as respostas com verbo, dois alunos (5 e o 22) não escreveram com letra legível e a totalidade dos alunos não cometeu erros ortográficos nas respostas.

3.7.4. Análise dos resultados

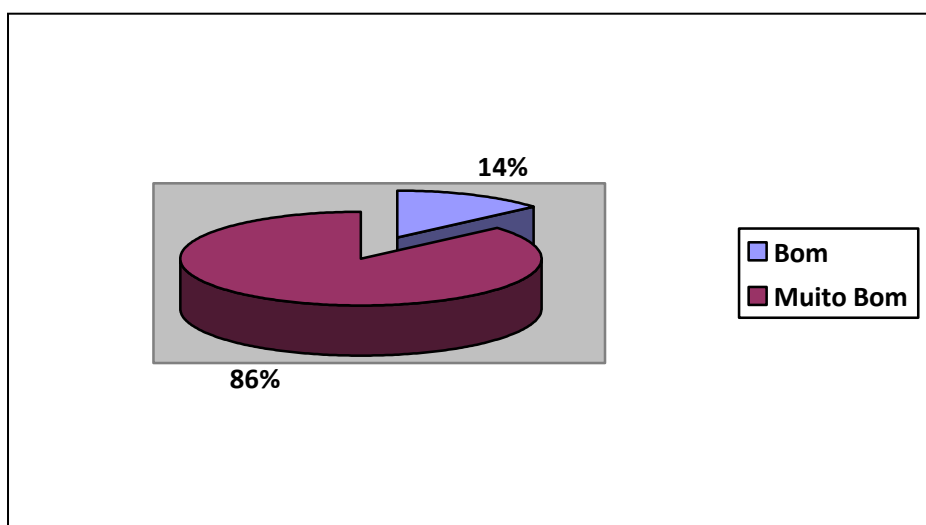


Figura 19 – Gráfico 4 de resultados da classificação obtida na área de Matemática

Analisando o gráfico apresentado, apurámos que a maioria da turma alcançou a qualificação qualitativa de Muito Bom. Todavia, esta avaliação não é de surpreender, porque como já foi referido anteriormente, a adesão das crianças a esta aula foi espontânea, tornando-as mais aplicadas e interessadas em realizar não só a nova construção com o 5.º Dom de Fröebel, como também as próprias situações problemáticas relacionadas com esta.

É importante afirmar, porque seria incorreto se não o fizesse, que estas boas classificações também estão ligadas às cotações distribuídas para cada critério de avaliação. Não foi minha intenção ser demasiado severa com as avaliações das crianças, pois estas encontram-se num processo contínuo de aprendizagem e o estímulo deve ser encarado como um fator pedagógico.

Sabendo que este dispositivo de avaliação era essencialmente para integrar este capítulo e não para uma avaliação final dos alunos, acredito que para este, o mais importante foi tê-los tido motivados e com uma atitude positiva enquanto realizaram a proposta de trabalho. Não pretendendo, de modo algum, criar frustração nos alunos, principalmente quando sinto que estas põem dedicação no que fazem.

3.8. Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa

3.8.1. Contextualização

A aula de Língua Portuguesa ocorreu no dia 24 de janeiro e toda a turma estava presente. Primeiro fiz a leitura modelo de um texto sobre os três maiores e mais conhecidos rios que atravessam Portugal, para que as crianças, também procedessem à sua leitura e o interpretassem. Ainda nesta aula foi ministrado um novo conteúdo, as palavras homófonas. Como base num *PowerPoint* foram apresentados vários exemplos de palavras e os alunos, a meu pedido, formaram, usando a oralidade, diferentes frases para cada par de palavras, a fim de que percebessem a diferença entre ambas. De modo a consolidar esta nova aprendizagem e a diferenciar com êxito das palavras homónimas já aprendidas, preenchemos, em conjunto, os espaços do exercício no verso da proposta de trabalho com as palavras certas.

3.8.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

1. Identificar o nome e a data na proposta de trabalho.

Será avaliado, com oito critérios, o modo como os alunos identificam as suas propostas de trabalho:

2. Completa os espaços no exercício da proposta de trabalho.

Os quinze critérios deste parâmetro servirão para avaliar se o aluno completa corretamente os espaços das quatro alíneas do exercício da proposta de trabalho entregue

Na página seguinte serão apresentados no quadro 33 apenas os critérios utilizados no segundo parâmetro de avaliação, porque relativamente ao primeiro é possível encontrá-lo no dispositivo de avaliação de Matemática que acabei de apresentar. Assim, para não haver repetições desnecessárias e para aliviar a construção da tabela das cotações, verificarão estes parâmetros no quadro 34, tal como o desempenho desta turma com a atividade desenvolvida.

Quadro 33 – Cotações do dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
2. Completa os espaços no exercício da proposta de trabalho.	a) Não preenche os espaços da 1. ^a alínea.	0	9
	b) Troca as palavras na 1. ^a alínea.	0	
	c) Preenche corretamente os espaços na 1. ^a alínea.	2	
	d) Não comete erros ortográficos.	0,125	
	e) Escreve com letra legível.	0,125	
	f) Não preenche os espaços da 2. ^a alínea.	0	
	g) Troca as palavras na 2. ^a alínea.	0	
	h) Preenche corretamente os espaços na 2. ^a alínea.	2	
	i) Não comete erros ortográficos.	0,125	
	j) Escreve com letra legível.	0,125	
	k) Não preenche os espaços da 3. ^a alínea.	0	
	l) Troca as palavras na 3. ^a alínea.	0	
	m) Preenche corretamente os espaços na 3. ^a alínea.	2	
	n) Não comete erros ortográficos.	0,125	
	o) Escreve com letra legível.	0,125	
	p) Não preenche os espaços da 4. ^a alínea.	0	
	q) Troca as palavras na 4. ^a alínea.	0	
	r) Preenche corretamente os espaços na 4. ^a alínea.	2	
	s) Não comete erros ortográficos.	0,125	
	t) Escreve com letra legível.	0,125	
Total		10	10

3.8.3. Grelha de avaliação da área de Língua Portuguesa

Quadro 34 – Grelha de avaliação da área de Língua Portuguesa

Parâmetros	1.								2.																		Total		
Critérios																													
Alunos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)	p)	q)	r)	s)	t)	10
1		0,5				0,3	0,2			0		0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125			2		0,125	7,775
2		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125	10
3		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125	10
4		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
5		0,5	0,1				0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,675
6	0			0,1			0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125			2		0,125	9,05
7		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2		0,125			2		0,125			2		0,125	9,625
8		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
9		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
10		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
11		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125	10
12		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
13		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125	10
14		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
15		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125			2		0,125	9,75
16		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125	10
17		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125			2		0,125	9,75
18		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
19		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
20		0,5				0,3	0,2				2		0,125			2		0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125	9,75
21		0,5				0,3	0,2				2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2	0,125	0,125			2		0,125	9,875
22		0,5				0,3	0,2			0						2		0,125			2		0,125			2		0,125	5,375

Na proposta de Língua Portuguesa os alunos tinham que completar os espaços com as palavras homófonas adequadas para cada um destes.

No primeiro parâmetro, igual ao do dispositivo de avaliação anterior, os alunos tinham de identificar o nome e a data sem erros ortográficos e com letra legível para obter a cotação máxima. No entanto, dois alunos foram menos cuidadosos neste parâmetro. O aluno 5 escreveu o nome e a data com caligrafia ilegível, mas sem erros ortográficos e o aluno 6 só escreveu o nome, utilizando a letra legível.

No parâmetro 2, na primeira alínea, dois alunos (1 e o 22) trocaram as palavras, dois alunos (20 e o 22) cometeram erros ortográficos nas palavras que escreveram e o aluno 22 escreveu as palavras com letra pouco legível. Na segunda alínea três alunos do todo (7, 20 e o 22) escreveram as palavras corretamente, mas com letra ilegível. Na terceira alínea os alunos 1, 6, 7, 15, 17 e 22 apenas cometeram erros ortográficos. Finalmente, na última alínea dezasseis alunos (1, 4, 5, 6, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21 e o 22) cometeram erros ortográficos nas palavras homófonas, escrevendo as iniciais com letras minúsculas quando deveriam estar com letras maiúsculas por se encontrarem no princípio da frase.

3.8.4. Análise dos resultados

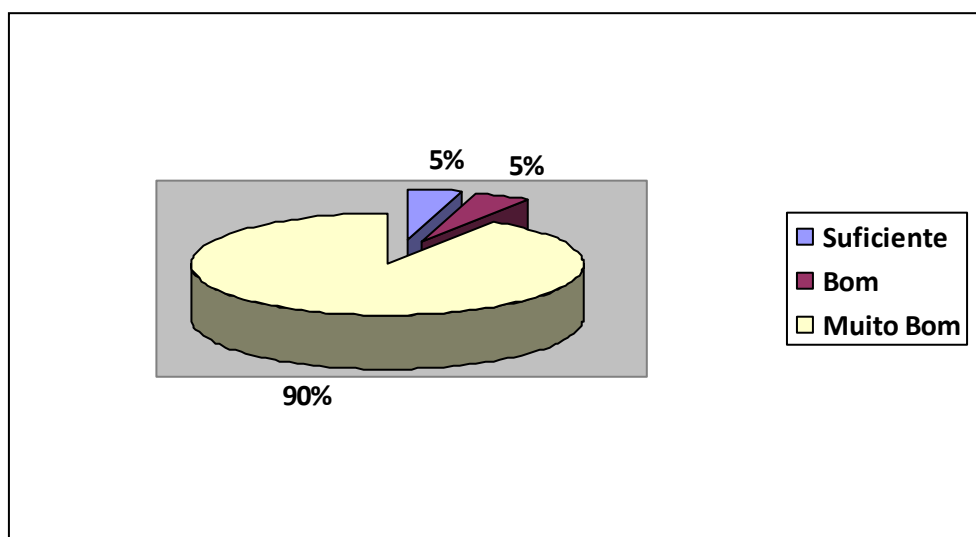


Figura 20 – Gráfico 5 de resultados da classificação obtida na área de Língua Portuguesa

Na figura 20, podemos verificar os resultados da aula de Língua Portuguesa e referir que a avaliação também foi na sua globalidade, muito boa.

Só atingiram classificação de Suficiente e Bom, dois alunos, uma para cada qualificação qualitativa.

Esta avaliação positiva deveu-se, basicamente, à simplicidade dos exercícios elaborados nesta proposta de trabalho que serviram para consolidar a nova matéria, facilmente retida pelos alunos e, pela realização oral dos exercícios em conjunto com os mesmos, permitindo, assim, esclarecer alguma questão que suscitasse dúvida.

Deste modo, se os alunos que obtiveram qualificação de Suficiente e Bom não tivessem apresentado alguma desatenção, todas as classificações poderiam ter atingido os resultados máximos.

Para concluir penso que numa próxima vez deveria aumentar um pouco o grau de dificuldade desta atividade.

3.9. Dispositivo de avaliação da área de Estudo do Meio

3.9.1. Contextualização

Esta aula sucedeu no mesmo dia que o anterior dispositivo, dia 24 de janeiro e toda a turma estava presente. Entreguei, a cada par de alunos, um algarismo, bem como um papel com o nome de um rio de Portugal e as suas principais características. Cabia a cada par descobrir a localização dos rios e preencher a tabela da proposta de trabalho (quadro 35) com as informações que eram lidas pelos colegas, relativamente aos rios que lhes tinham sido sorteados e exibido no *Powerpoint*.

3.9.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

1. Identificar o nome e a data na proposta de trabalho.

Como nos outros dispositivos será avaliado se os alunos identificaram as suas propostas de trabalho.

2. Preencher corretamente os espaços dos nomes dos rios e localidades da nascente e foz de cada rio.

Neste parâmetro será avaliado se o aluno preencheu as duas colunas da tabela e se esteve com atenção às características de cada rio apresentado. Alguns dos critérios utilizados serão, por sua vez, subdivididos.

Visto que esta proposta de trabalho tinha como objetivo principal averiguar se o aluno preenchia a tabela com as informações sobre os rios e se o fazia corretamente, foi decidido, descontar alguns pontos da cotação de alguns critérios, a fim de penalizar um pouco a falta de atenção que possa ter acontecido ao longo da aula enquanto completavam a proposta de trabalho.

No quadro 36 apresento os parâmetros, critérios e respectivas cotações (não será novamente apresentado o primeiro parâmetro, pelos mesmos motivos, já dados a conhecer anteriormente) e, no quadro 37 os resultados obtidos por esta turma.

Quadro 35 – Exemplar da tabela da proposta de trabalho de Estudo do Meio

Nomes dos rios	Localidades da nascente e foz de cada rio
1	Nascente: _____ Foz: _____
2	Nascente: _____ Foz: _____
3	Nascente: _____ Foz: _____
4	Nascente: _____ Foz: _____
5	Nascente: _____ Foz: _____
6	Nascente: _____ Foz: _____
7	Nascente: _____ Foz: _____
8	Nascente: _____ Foz: _____
9	Nascente: _____ Foz: _____
10	Nascente: _____ Foz: _____
11	Nascente: _____ Foz: _____

Quadro 36 – Cotações do dispositivo de avaliação de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
2. Preencher corretamente os espaços dos nomes dos rios e localidades das nascentes e fozes de cada rio.	a) Não preenche a primeira coluna.	0	9
	b) Não coloca todos os nomes dos rios na primeira coluna: i. Coloca os nomes certos; ii. Troca as informações; iii. Faz informações incompletas; iv. Comete erros ortográficos.	2	
	c) Preenche os espaços da primeira coluna: i. Coloca os nomes certos; ii. Troca as informações; iii. Faz informações incompletas; iv. Comete erros ortográficos.	4	
	d) Escreve com letra legível os nomes dos rios.	0,5	
	e) Não preenche a segunda coluna.	0	
	f) Não preenche todos os espaços da segunda coluna: i. Coloca os nomes certos; ii. Troca as informações; iii. Faz informações incompletas; iv. Comete erros ortográficos.	2	
	g) Preenche todos os espaços da segunda coluna: i. Coloca os nomes certos; ii. Troca as informações; iii. Faz informações incompletas; iv. Comete erros ortográficos.	4	
	h) Escreve com letra legível a localidade das nascentes e fozes.	0,5	
Total		10	10

3.9.3. Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio

Quadro 37 – Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio

Parâmetros	1.								2																								Total
Critérios																																	
Alunos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	a)	b)	i)	ii)	iii)	iv)	c)	i)	ii)	iii)	iv)	d)	e)	f)	i)	ii)	iii)	iv)	g)	i)	ii)	iii)	iv)	h)	10
1		0,5				0,3	0,2								4			11		0,5							4			5	1	0,5	9,5
2		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4			5	1	0,5	9,83
3		0,5				0,3	0,2								4			11		0,5							4			3	4	0,5	9,5
4		0,5				0,3	0,2								4			11		0,5							4					0,5	9,67
5		0,5	0,1				0,2								4			11									4			5	2		8,28
6	0			0,1		0,3	0,2								4				1	0,5							4			2	5	0,5	9,42
7	0														4				3								4			1	9		7,73
8		0,5				0,3	0,2								4				12	0,5							4		2	1	11	0,5	9,41
9		0,5				0,3	0,2								4				4	0,5							4			1	13	0,5	9,63
10		0,5				0,3	0,2								4			1		0,5							4			3	3	0,5	9,82
11		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4				1	0,5	9,98
12		0,5				0,3	0,2								4		1		1	0,5							4		1		7	0,5	9,74
13		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4			1	1	0,5	9,95
14		0,5				0,3	0,2								4		1			0,5							4		1	2	4	0,5	9,22
15		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4			1	8	0,5	9,81
16		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4			1	2	0,5	9,93
17		0,5		0,1			0,2								4					0,5							4				4	0,5	9,72
18		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4			5	3	0,5	9,79
19		0,5				0,3	0,2								4					0,5							4				1	0,5	9,98
20		0,5				0,3	0,2								4				1	0,5							4			3	1	0,5	9,87
21		0,5		0,1			0,2								4				12	0,5							4		1	3	16	0,5	9,1
22	0		0,1				0,2								4				4								4			10	11		7,7

Nota: Nos subcritérios estão marcados o número de vezes que o aluno falhou.

Na proposta de Estudo do Meio os alunos tinham de completar os espaços da tabela com os nomes dos rios e o nome da foz e nascente de cada um.

No parâmetro 1, praticamente os mesmos alunos não identificaram devidamente o nome e a data. O aluno 5 escreveu o nome e a data com letra ilegível, o aluno 6 escreveu, novamente, só o nome com caligrafia legível, o aluno 7 não escreveu o nome e a data, os alunos 17 e 21 não escreveram a data com a melhor caligrafia e o aluno 22 só identificou o seu nome.

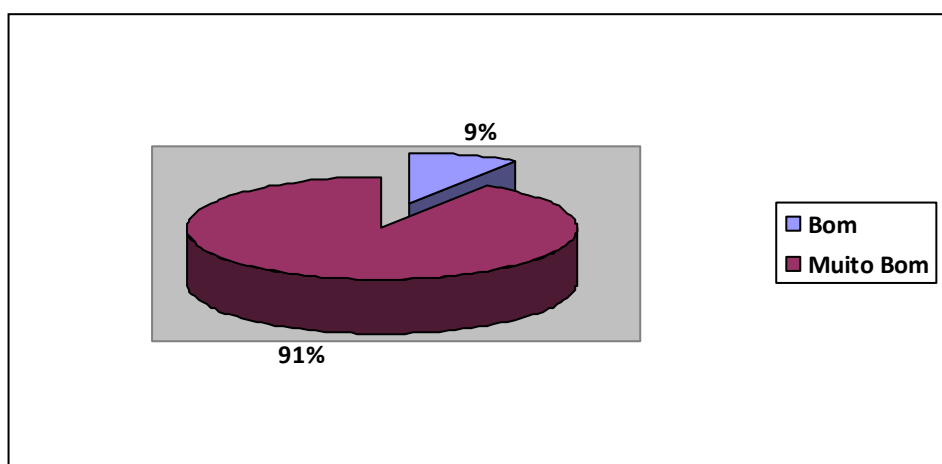
No segundo parâmetro todos os alunos preencheram com os nomes dos rios a primeira coluna da tabela. Dois alunos (12 e o 14) trocaram o nome de dois rios.

Os alunos 1, 3, 4 e 5 não escreveram a palavra “rio” antes de cada um dos onze nomes dos rios e o aluno 10 esqueceu-se apenas uma vez. Relativamente ao quarto subcritério, oito alunos (6, 7, 8, 9, 12, 20, 21 e o 22) enganaram-se a copiar as informações do quadro interativo, cometendo alguns erros ortográficos.

Na coluna restante, preenchida por todos os alunos, houveram também algumas falhas por parte destes. Um aluno (8) trocou duas informações e dois alunos (12 e o 14) trocaram uma informação. Cinco alunos (4, 11, 12, 17 e o 19) copiaram todas as informações exatas do quadro sem falhas e só o aluno 4 não cometeu erros ortográficos nos seus registos.

No quarto e oitavo critério três alunos (5, 7 e o 22) não escreveram com caligrafia legível as informações dos rios.

3.9.4. Análise dos resultados



217

Figura 21 – Gráfico 6 de resultados da classificação obtida na área de Estudo do Meio

Os resultados obtidos mostram que se assemelha muito ao realizado no dispositivo de Matemática com uma diferença mínima no número de qualificações qualitativas de Bom, que em vez de serem três são duas, e muito próximas da qualificação qualitativa superior.

Porém, estas classificações poderiam ter sido muito melhores se eu não tivesse decidido descontar alguns pontos nos resultados por ter presenciado durante a aula alguma distração e rebuliço por parte dos alunos ao preencherem a tabela, apesar de continuarem interessados na tarefa.

O aluno que demonstrou mais erros nos três dispositivos apresentados, não por falta de conhecimento, mas pelo défice de atenção, foi o aluno 22.

É necessária uma intervenção mais atenta com este aluno para que este seja melhor sucedido nas propostas de trabalho.

Foi, sem dúvida, uma turma extraordinária para se trabalhar, tendo como ponto mais fraco as conversas paralelas entre as crianças, que a própria professora nunca encontrou maneira de as evitar.

Reflexão do capítulo

Para concluir este capítulo gostaria de referir que no início senti alguma dificuldade em realizar os dispositivos de avaliação. Com a prática fui conseguindo ultrapassar estes obstáculos e até me tornei mais acutilante e exigente.

De facto, este capítulo tornou-se uma mais valia para o meu crescimento profissional e permitiu-me refletir quer sobre as avaliações, quer sobre as planificações que estão ligadas e que são fundamentais para o exercício de docência.

No âmbito deste trabalho avaliei na sua maioria propostas de trabalho, contudo não quero deixar de referir que a avaliação deve ser muito mais diversificada e ter sempre os objetivos a que se propõe muito bem definidos. O somatório de todos é que nos permitirá concluir de forma rigorosa o que os nossos alunos conseguirão fazer. Cabe também ao professor saber autoavaliar-se e refletir sobre as suas práticas.

Tenho ainda um longo caminho a percorrer e, ser avaliadora não é mesmo que ser avaliada. Caberá ao educador/professor fazê-lo com muita seriedade e rigor, nunca esquecendo que cada criança é um ser único que

deve ser respeitada e, a avaliação que fizermos não deve, de forma alguma, “catalogar” uma criança para sempre. A criança está constantemente a evoluir e a crescer.

Reflexão Final

Neste Mestrado foi realizado um intenso estágio ao longo de um ano e meio, apenas interrompido pelas férias do Natal, Carnaval e Páscoa. Para enriquecimento do mesmo, foram realizadas inúmeras aulas nos vários bibles do Jardim-Escola. Umas observadas e avaliadas, meramente, pelas educadoras e professoras cooperantes, e as outras avaliadas pelas orientadoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica como ocorreu na aula programada, nas aulas surpresa e na Prova Prática de Avaliação e Capacidade Profissional.

É pertinente, então, distinguir, neste momento, o estatuto dos professores cooperantes, visto que ainda não foi feita esta distinção, e por se tratar de uma presente realidade no percurso de formação de qualquer estagiário. Segundo Formosinho (2009) o professor cooperante é:

(...) aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas aulas e os acompanha e orienta nas actividades e iniciação ao mundo da profissão docente. Há que distinguir os professores cooperantes da Prática Pedagógica Inicial dos professores cooperantes da Prática Pedagógica Final, também chamados orientadores de estágio. O seu grau de interacção com a instituição de formação, a sua permanência ou rotatividade e o seu estatuto são diferentes. Estes últimos participam no processo de certificação profissional, o que lhes dá uma responsabilidade acrescida e um estatuto diferente dos outros cooperantes. (pp. 110 e 111)

Para registo das experiências, elaborámos este trabalho escrito onde foram focados, com base em requisitos específicos da sua estrutura, os aspetos fulcrais para aquisição de novos conhecimentos pedagógicos.

Assim, assume particular relevância salientar nesta reflexão que, foram os momentos de ansiedade relativamente à preparação de aulas e ao meu futuro como docente, bem como as relações interpessoais e a própria concretização deste relatório que, admito ter sido, por vezes, doloroso na sua elaboração, pela repetição dos procedimentos e pela distância do meu lar, os Açores, que me tornaram mais forte, e com certeza, melhor lutadora nas adversidades, apesar de ainda ser jovem e com muitas mais vivências para enfrentar, a caminho de uma maturidade pessoal e profissional mais desenvolvida.

Portanto, é sem dúvida, imprescindível haver uma prática ativa inicial por parte dos estagiários, a fim de lhes proporcionar valiosas e cruciais aprendizagens. Formosinho (2009) também afirma que:

a formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional; tem, evidentemente, uma ligação inextricável com a problemática da avaliação e subsequente certificação profissional. O estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens actuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais. (pp. 111 e 112)

No entanto, não posso deixar de relembrar algumas situações de discordância com as quais eu, obrigatoriamente, tive de lidar quanto às avaliações que me foram feitas pelas educadoras/professoras cooperantes em determinadas ocasiões já mencionadas no primeiro capítulo.

Se me apresentei sempre, salvo alguns dias por motivos pessoais e responsáveis, no estágio, se preparei as minhas aulas atempadamente, se aceitei todas as propostas das professoras para melhorar as minhas estratégias, se de facto houve melhorias consideráveis na minha postura, se me esforcei para que os alunos apreciassem e aprendessem os conteúdos planeados, e se, efetivamente, construí boas e próximas relações com as crianças, interrogo-me o que terá faltado para que as minhas avaliações fossem pouco merecedoras da minha competência?

Por consequência, foram estas avaliações, a meu ver pouco ajustadas, as razões para uma enorme desmotivação e questionamento erróneo sobre as minhas capacidades, mesmo sabendo que as tinha e que num futuro, não de todo distante, seriam, certamente, desenvolvidas. Por isso, sinto-me no direito de afirmar, com base nas observações feitas em campo que, o labor daqueles que pautam por um trabalho honesto e cumpridor é, por vezes, desvalorizado em prol daqueles que se regem pelas aparências para atingirem os seus fins. Um dia, como docentes, teremos sob a nossa responsabilidade um grupo de crianças e, não é de todo correto e pedagógico compactuarmos ativa ou passivamente com este *modus operandi*, pois seremos os modelos de futuros cidadãos, tal como os nossos pais, a nossa educadora e a nossa professora primária foram um dia para nós. Temos a obrigação, para além de transmitir os conhecimentos nas áreas exigidas, de educar os mais jovens, desde cedo,

para uma cultura dos valores da sinceridade, da honestidade, da tolerância, do respeito, do amor ao próximo e da importância do ser sobre o ter, de modo prepararmos futuros cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e harmoniosa. Com afirma Bulgraen (2010), nos que diz respeito à educação “(...) o docente tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de ensinar para seus educandos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade.” (p. 31).

Kramer (1989) também citado pela mesma autora, afirma, conforme esta ótica que:

(...) o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (p. 33)

Deste modo, a Formação Cívica deve estar sempre presente no dia-a-dia de uma escola e ser continuamente trabalhada. Para Leite e Rodrigues (2001) a educação para a cidadania:

(...) não passa apenas pelo «ensino» de valores ou pela implementação da educação cívica como área curricular. Passa pela vivência de situações que promovam esta aprendizagem, ou seja, passa por uma participação activa. Implica estar atento/a e reflectir sobre os problemas sociais, questionando-os. Implica, também uma atitude reflexiva e (auto)crítica dos professores/educadores. (...). É necessário que estimule o desenvolvimento de uma consciência crítica para uma cidadania activa, desde o interior da escola até à escala planetária. (...). O aprender a «viver juntos e viver com os outros» implica descobrir o que existe de comum e, só a partir daí, o que existe de diverso (é o mais importante o que nos une do que nos distingue). (p. 28)

Resumindo, foi este estágio, o principal promotor para a minha presente visão sobre a educação e o modo como pretendo colocá-la em prática e melhorá-la no meu dia-a-dia. Se nunca o tivesse concretizado, e enfrentado aparentes e reais dificuldades, não teria tido a oportunidade de considerar a educação como um processo que não reside somente no ensinamento debitado de competências e conteúdos, exclusivamente, em contexto de sala de aula. Penso ser muito mais valioso para as aprendizagens das crianças,

terem a oportunidade de sair para o meio natural e contactar a sociedade, os animais e outros seres na sua verdadeira essência. Viver e aprender entre quatro paredes, por mais espaçoso e evoluído, a nível tecnológico que seja o local, a criança nunca terá a mesma percepção do mundo a que pertence.

As minhas principais limitações, para além das já salientadas, assume particular destaque, neste momento, a relativa dificuldade em encontrar a bibliografia adequada para algumas das minhas vivências do estágio que me tivesse, de certa forma, evidenciado outros aspetos igualmente importantes nos relatos diários. Doravante, devido a esta consulta bibliográfica e de outras futuras leituras de autores com perspetivas pedagógicas com as quais também me identifico, colocá-las-ei em prática com o conhecimento obtido pelo Método João de Deus.

Para terminar gostaria ainda de referir que tenho consciência que a minha formação profissional não termina aqui. Devo continuar a estudar, a investigar e assim, apostar numa formação contínua que me mantenha atualizada e sempre motivada para desempenhar um bom papel na formação dos futuros adultos da nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (s.d.). *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Alaiz, V., Góis E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação - Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Charlier, E. (2003). Formando professores profissionais. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (org.). *Formar professores profissionais para uma formação continua articulada à prática* (85-102).
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Lei sobre o Ensino Especial), in Diário da República, 1.ª Série – N.º 4.
- Delours, J. (org.) (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, in Diário da República, 2.ª Série – N.º 35.
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, F. T. (1995). *As novas tecnologias (da) na (in)formação. A informática e os audiovisuais na criação e execução de apresentações*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. C. F. R. e Cardoso, C. A. (2005). Educação matemática eletramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. In Nacarato, A. M., Lopes, C. E. (org). *Escritas e Leituras na Educação Matemática* (63-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Jorge, V. (2010). *Falar e ler para encantar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Krulik, S. e Reys, R. E. (1997). *A resolução de problemas na matemática escolar*. São Paulo: Atual Editora.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2002). Avaliação e Projectos Curriculares de Escola e/ou de Turma. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 43-51.
- Leite, C. e Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Levy, T., Guimarães H. M. e Pombo, O. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, C. A. (2002). *Estratégias e Métodos de Resolução de Problemas em Matemática*. Porto: Edições Asa.
- Luckesi, C.C. (1999). *A Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores. Competências, emoções e valores*. São Paulo: Artmed Editora S.A..
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores* (Coleção Ensino Experimental das Ciências). Lisboa: ME.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. e Perloiro, M. F. (2009). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, J. F. (1991). Noesis. A educação em revista. *Computadores na Educação Matemática: alguns aspetos para reflexão*, 21, 35-36.
- Mesquita – Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda./ Jornal a Página da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Oliveira, P. (2002). *Ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade – Um Estudo de Caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Paquay, L., Wagner, M. e Perrenoud P. (2001). Formando professores profissionais. *In* Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (org.). *Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação* (135-159).
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perez, M. R. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula e desenho e avaliação. Seminário II. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus*.
- Perez, M. R. e Diez-Lopez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Um modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pires, C. M. C. (2006). Simpósio 10: Articulação entre as formações inicial e continuada dos professores. *In* Canário, R., Pires, C. M.C., Hadji, C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores – uma síntese das diretrizes e dos desafios a serem enfrentados* (161-167).
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na Relação Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento em Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores*, (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, J. J. (1999). *Emílio da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.

- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interativo de leitura*. Tese de Doutoramento em Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, L., Freitas, P. J. e Nápoles, S. (2009). *Números e Operações. Guião Didático no Âmbito do Programa para o Ensino da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Tese de Doutoramento en Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Singer, P. (2008). *Libertação Animal*. Porto: Via Óptima.
- Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

- Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Villas Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Young, C. (2009). *Entreter e Educar Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Williams, R. A., Rockwell, R. E. e Sherwood, E. A. (1995). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C. e Portugal, I. (1999) *Ensinar a estudar aprender a estudar*. Lisboa: Porto Editora.

Referências eletrónicas:

- Arce, A. (2004). *O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel*. Recuperado em 2012, março, 3, <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>
- Bulgraen, V. C. (2010). *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. Recuperado em 2012, abril, 13, <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>
- Campos, L. M. L. e Batistela, M. R. (s.d.). *Ensinar e aprender sobre comportamento animal na educação infantil: a elaboração e produção de materiais didáticos*. Recuperado em 2012, abril, 3, <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/ensinareaprender.pdf>
- Correia, M. (2009). *Observação Participante enquanto técnica de Investigação*. Recuperado em 2011, fevereiro, 24, http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

- Cruz, L. (2009). *Importância da internet na Educação*. Recuperado em 2012, abril, 25, http://www.esepf.pt/cont/tic_mag_n54.pdf
- Falkenbach, A. (s.d.). *Educação Física para crianças de 0 a 3 anos de idade*. Recuperado em 2012, março, 30, <http://www.univates.br/files/files/univates//graduacao/edfisica/artigo04.pdf>
- Felipe, M. M. B., Sousa, M. L. e Morelli, S. M. D. (2004). *O gosto pela leitura literária: uma necessidade*. Recuperado em 2012, abril, 23, <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/407/372>
- Godtsfriedt, J. (2010). *Desenvolvimento motor: motricidade global e fina*. Recuperado em 2012, março, 30, <http://www.efdeportes.com/efd143/motricidade-global-e-fina.htm>
- Henriques, M. E. F. (2006). *Os trabalhos de casa na escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de Caso*. Recuperado em 2012, abril, 23, [http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10\(1\).pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10(1).pdf)
- Koudela, I. M. (2007). *A ida ao teatro*. Recuperado em 2012, abril, 9, <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>
- Leal, D. F. R. (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História*. Recuperado em 2012, abril, 22, <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54890/2/tesemestdanielaleal000122785.pdf>
- Mansur, O. M. F. C. (2005). *O imaginário na literatura infantil*. Recuperado em 2012, abril, 22, [http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n1/volume%201\(1\)%20artigo1.pdf](http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n1/volume%201(1)%20artigo1.pdf)
- Neves, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Recuperado em 2012, abril, 20, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1

- Otte, M. W. e Kovács, A. (s.d.). *A magia de contar histórias*. Recuperado em 2012, abril, 2, <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>
- Pereira, R. F. G. (2007) *O Pulsar da Actividade Física no Ensino Pré-Escolar*. Recuperado em 2012, março, 25, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/118/Cad_6Pulsar.pdf?sequence=1
- Pestana, V. L. (2010). *Educando a criança a dormir*. Recuperado em 2012, abril, 12, http://www.cuidarcrianca.com/index.php?option=com_content&view=article&id=191:educando-a-crianca-a-dormir&catid=3:biblioteca&Itemid=5
- Raasch, L. (1999). *A motivação do aluno para a aprendizagem*. Recuperado em 2012, abril, 2, <http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20MOTIVA%C7%C3O%20DO%20ALUNO%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM.pdf>
- Silva, A. F. e Kodama, H. M. Y. (2004). *Jogos no Ensino da Matemática*. Recuperado em 2012, abril, 23, <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>